Thea Gerlach

ZUR PROBLEMGESCHICHTE DES EINHEITSSCHULGEDANKENS

in der deutschen Pädagogik seit der Jahrhundertwende

Seine wichtigsten Vertreter: Wilhelm Rein, Johannes Tews, Paul Oestreich, Heinrich Schulz, Peter Petersen

(unter besonderer Berücksichtigung ihrer weltanschaulichen Grundpositionen)

1973

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547212_0018

P ä d a g o g i k

Zur Problemgesichte des

E i n h e i t s s c h u l g e d a n k e n s

in der deutschen Pädagogik seit der Jahrhundertwende
Seine wichtigsten Vertreter: Wilhelm Rein, Johannes Tews, Paul Oestreich, Heinrich Schulz, Peter Petersen
(unter besonderer Berücksichtigung ihrer weltanschaulichen Grundpositionen)

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Thea Gerlach

aus Landesbergen/Weser

1973

Tag der mündlichen Prüfung:	3. Juli 1973
Dekan:	Prof. Budde
Referent:	Prof. Döpp-Vorwald
Korreferent:	Prof. Metzger

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung 1

Erstes Kapitel: Der konservative Einheitsschulentwurf von Wilhelm Rein 5

A. Die weltanschauliche Grundposition 5

1. Die philosophische Position 8

2. Die politische Position 13

3. Die religiöse Position 20

B. Das Erziehungsverständnis 24

C. Das einheitliche nationale Schulsystem 38

1. Schultheoretische Überlegungen 38

2. Der Organisationsplan 43

a. Der Volkskindergarten 47

b. Die Volksschule 48

c. Die Realschule 51

d. Die Oberschule 51

3. Die Lehrerbildung 53

Zweites Kapitel: Der liberale Einheitsschulentwurf von Johannes Tews 57

A. Weltanschauliche, soziologische und wirtschaftliche Aspekte 57

1. Die politische Position 58

2. Wirtschaftliche und soziologische Aspekte 65

B. Das Erziehungs- und Bildungsverständnis 72

C. Die organisch gegliederte nationale Einheitsschule 79

1. Schultheoretische Aspekte 79

2. Der Organisationsplan 83

a. Die Grundschule 84

b. Die Mittelschule 85

c. Die Oberschule 85

3. Der einheitliche neue Lehrerstand und die Lehrerausbildung 91

Drittes Kapitel: Der sozialdemokratische Einheitsschulentwurf von Heinrich Schulz 96

A. Die politische und weltanschauliche Grundposition 96

1. Der Einfluß des wissenschaftlichen Sozialismus 96

2. Das Verhältnis der Sozialdemokratie zu Nation, Volk und Vaterland 108

3. Das Verhältnis der Sozialdemokratie zur Religion 111

4. Das Verhältnis der Sozialdemokratie zur Familie 114

B. Das Erziehungsverständnis 117

C. Die zukünftige sozialistische Einheitsschule 126

1. Schultheoretische Aspekte 126

2. Der Organisationsplan 134

a. Der Kindergarten 135

b. Die Elementarschule 137

c. Die Mittelschule 138

3. Die Lehrerbildung und Lehrerbesoldung 140

Viertes Kapitel: Der utopisch-sozialistische Einheitsschulentwurf von Paul Oestreich 142

A. Die weltanschauliche Grundposition 142

1. Der politische Standort 142

2. Die philosophische Position 147

B. Das Bildungs- und Erziehungsverständnis 157

C. Die elastische Einheitsschule 162

1. Schultheoretische Aspekte 162

2. Der Organisationsplan 169

a. Der Kindergarten 170

b. Die Grundschule 171

c. Die Mittelstufe 172

d. Die Oberstufe 173

3. Der Lehrer und die Lehrerausbildung 173

Fünftes Kapitel: Der reformpädagogische Einheitsschulplan von Peter Petersen - Der Jena-Plan. 176

A. Die weltanschauliche Grundposition 176

I. Theorie und Praxis 177

II. Die Erfahrung in der neuen Erziehungswirklichkeit und ihre Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Theorie 178

1. Die Frage nach der Wirklichkeit 179

2. Der Mensch in der Wirklichkeit 185

3. Die Wirklichkeit als Gemeinschaft 189

III. Das Erziehungs- und Bildungsverständnis 205

1. Formale Abgrenzung der Begriffe Erziehung und Bildung 205

2. Bildung 207

3. Erziehung 211

4. Sinnzuordnung von Bildung und Erziehung 221

IV. Die philosophische Grundposition Peter Petersens 222

1. Abrenzung vom dualistischen Idealismus 222

2. Abgrenzung vom Positivismus und Empirismus 223

3. Verhältnis zum kritischen Realismus 224

4. Der Einfluß der Philosophie des Aristoteles 226

5. Die objektiv-idealistische Grundposition Peter Petersens 227

V. Petersens politischer Standort 231

B. Die Jena-Plan-Schule 235

1. Schultheoretische Überlegungen 235

2. Die äußere Organisation der Jena-Plan-Schule 246

3. Die innere Struktur der Jena-Plan-Schule 249

4. Die Durchführung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in der Jena-Plan-Schule 251

5. Der Lehrer in der Jena-Plan-Schule und seine Ausbildung 266

Sechstes Kapitel: Vergleichende Zusammenfassung 272

Literaturhinweise 300

EINLEITUNG

In einer Zeit, in der die Idee der Gesamtschule das Stadium des Entwurfes und der Planung hinter sich gelassen hat und in die Phase der Erprobung eingetreten ist, in der aber gleichzeitig die Auseinandersetzung um ihr Für und Wider in keiner Weise als abgeschlossen betrachtet werden kann, ist bei allen denen, die sich einen Sinn für geschichtliche Kontinuität bewahrt haben, auch die Frage nach der historischen Entwicklung dieser Idee wieder wach geworden. So hat Helmut Sienknecht eine ausführliche Geschichte des Einheitsschulgedankens vorgelegt,[1] die nicht nur eine vorzügliche Orientierungshilfe darstellt, sondern gleichzeitig an sämtliche Bemühungen um die Errichtung einer Einheitsschule die auch für die heutige Gesamtschulgestaltung wichtige Frage richtet, wie sie das Verhältnis von Einheit und Differenzierung gesehen und zu lösen versucht haben.

Nachdem diese ausgezeichnete Gesamtdarstellung vorliegt, kann eine weiterführende Betrachtung nur darin bestehen, die einzelnen Schulpläne unter bestimmten Gesichtspunkten einer ins Detail gehenden Untersuchung zu unterziehen. Die in der vorliegenden Arbeit abgehandelten Schulpläne werden im allgemeinen einer Bewegung zugerechnet, die unter dem Namen "Einheitsschulbewegung" bekannt ist. Dieser Begriff ist mißverständlich, da er den Eindruck erweckt, als handle es sich um eine in sich verbundene Gruppe von Initiatoren und Befürwortern eines besonderen Schulentwurfes. Auf den ersten Blick verbindet die Autoren der einzelnen Pläne und die zum Teil hinter ihnen stehenden Interessengruppen aber weiter nichts als das Streben nach einer Einheitsschule und der Tatbestand, daß ihre Schulentwürfe in einer bestimmten und überschaubaren Zeitepoche entstanden sind. Es ist aber nicht zufällig, daß in einer verhältnismäßig kurzen Zeitspanne von den unterschiedlichsten Positionen aus eine solch stattliche Reihe verschiedener Einheitsschulpläne vorgelegt worden ist, sodaß zwar nicht von einer einheitlichen Bewegung zur Umgestaltung der Schule geredet werden kann, wohl aber von einer ähnlichen Reaktion auf offensichtlich vorhandene Bedürfnisse bezüglich der Umgestaltung des damaligen Schulwesens. Helmut Sienknecht hat nationale und soziale Motive dem

---

[1] Helmut Sienknecht, Der Einheitsschulgedanke, (Weinheim, 1968)

Entstehen der Einheitsschulbewegung zugrunde gelegt, Motive also, die von außen an die Schule herangetragen wurden und die weder im Raum der Schule selbst noch in der pädagogischen Reflexion der Erziehungswissenschaft ihren Ursprung hatten. Die Idee der nationalen Einheitsschule, die der Französischen Revolution entstammt, wurde in Deutschland vor allem von liberalen Kreisen vertreten, die sie im Jahre 1848 zu einem wichtigen Programmpunkt der Frankfurter Nationalversammlung machten. Die soziale Einheitsschule wurde vor allem von den Sozialisten gewünscht und erhielt ihre Impulse in der Zeit der Einheitsschulbewegung vorwiegend aus dem wissenschaftlichen Sozialismus marxscher Prägung, ihre Wurzeln reichen aber über die Frühsozialisten ebenfalls bis zur Französischen Revolution. Es wird sich zeigen, daß beide Motive in allen Schulplänen eine Rolle spielen. Das sozialistische Gedankengut war, wie Rein es ausdrückt, allen Zeitgenossen bereits "so tief ins Blut" gegangen, daß es nicht unberücksichtigt bleiben konnte, und der von Haus aus internationale Sozialismus marxscher Prägung war, wenigstens in Deutschland, von der nationalen Idee beeinflußt worden. Es darf aber nicht vergessen werden, daß von der Pädagogik selbst her unter dem Einfluß der Erfahrung und Erkenntnis, daß Erziehung optimal nur in einer Gemeinschaft sich vollziehen kann, ein drittes Motiv ins Spiel kam, das auf eine völlige Neugestaltung des Schulwesens im Sinne der Einheitsschule drängte. Diese Motivation reicht von Hermann Lietz bis Peter Petersen und ist eng mit dem Gedanken der "Neuen Erziehung" verbunden, hat aber ihre Auswirkungen auch auf vorwiegend politisch ausgerichtete Konzepte gehabt, wie das Beispiel der Entschiedenen Schulreformer (Oestreich) zeigt.

Die wichtigsten Schulentwürfe der Einheitsschulbewegung sind in der Zeit von 1900 bis Ende der zwanziger Jahre entstanden. Aber selbst für diesen kurzen Zeitraum können nicht alle Vorschläge vorgestellt und besprochen werden, da eine Behandlung aller Pläne auf Kosten der Gründlichkeit der Untersuchung ginge. Zum Kriterium der Auswahl wurde das Anliegen gemacht, die Pläne typischer Vertreter der in der damaligen Epoche vorhandenen weltanschaulichen Positionen vorzustellen, denn wie der Untertitel der vorliegenden Arbeit besagt, wird in ihr der Schwerpunkt auf die Herausarbeitung der weltanschaulichen Grundpositionen gelegt, von denen aus die einzelnen Schulpläne entworfen worden sind. Daß zwei sozialistische Pläne aufgenommen wurden, hat seinen Grund darin, daß der sozialdemokratische Einheitsschulentwurf von Heinrich Schulz, den Sienknecht nicht gebracht hat, wegen des großen Gewichts der Partei, die hinter ihm stand, nicht weggelassen werden konnte, und daß der Plan Paul Oestreichs in seiner Organisa-

tion heutigen Gesamtschulvorstellungen so nahe kommt, daß er nicht fehlen durfte. Der Jena-Plan Peter Petersens ist der einzige der in dieser Arbeit behandelten Schulentwürfe, der seine Gestaltung allein von der Idee der Erziehung her erhalten hat. Aus diesem Grunde nimmt er eine Sonderstellung im Rahmen der anschließenden Untersuchungen ein, die ihren Ausdruck in einer ausführlicheren Behandlung findet. Diese eingehende Darstellung des Erziehungs- und Schulkonzeptes Peter Petersens soll gleichzeitig eine Hilfe zur Beantwortung der Frage geben, warum der Jena-Plan in der heutigen Gesamtschuldiskussion entweder ignoriert[1] oder zur Geschichte gemacht[2] oder gar für tot erklärt wird,[3] obwohl er nach Heinrich Döpp-Vorwald "die klarste, überzeugendste und zukunftsträchtigste Gesamtkonzeption des schulpädagogischen Wollens unserer Gegenwart darstellt."[4]

Mit der Offenlegung der weltanschaulichen Grundposition wird keine Ideologiekritik bezweckt, sondern lediglich die nicht zu leugnende Verbindung zwischen weltanschaulicher Position, Erziehungsverständnis und dem vorgelegten Schulentwurf aufgezeigt. Die drei Glieder dieses Beziehungsverhältnisses stehen daher auch im Mittelpunkt der Beschreibung der einzelnen Pläne. Da die weltanschauliche Grundposition philosophischen, politischen und religiösen Ursprungs sein kann, sind alle drei Aspekte berücksichtigt worden, auch dort, wo der eine oder andere Faktor geleugnet wird. Das Erziehungsverständnis der einzelnen Verfasser wird unter dem Aspekt des Verhältnisses von Erziehung, Bildung und Ausbildung betrachtet. Das mag nach heutiger Auffassung ein antiquiertes Vorgehen sein, rechtfertigt sich aber aus dem Tatbestand, daß in der damaligen Zeit das Erziehungsproblem vorwiegend in dieser Artikulation zur Diskussion stand, und daß ein Teil der Autoren selbst ihre Vorstellungen vom Auftrag der Schule unter diesem Gesichtspunkt vortragen. Im übrigen glauben wir, daß die Unterscheidung obiger Begriffe auch heute noch einen Sinn hat. Als Herbart den Erziehungsbegriff auf die drei Unterbegriffe Regierung, Unterricht und Zucht brachte und dabei ausdrücklich betonte, daß sie in der Wirklichkeit ein Ganzes bilden und nicht getrennt werden dürften, schrieb er zur Rechtfertigung seines Vorgehens: "Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse, was er tut, und bemerke, was etwa

---

[1] Susan J. Freudenthal-Lutter, Anregungen zu einer internationalen Petersen-Forschung i. "Pädagogik heute", 2/3 1968, S. 119

[2] Hans Mieskes, Jena-Plan und Schulreform, (Oberursel, 1966), S. 10

[3] Hartmut von Hentig, Deutsche Zeitung, Nr. 21 v. 26.5.1972, S. 9

[4] Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, (Wuppertal, 1969[2], S. 84

fehlt."[1] Aus den gleichen Gründen bleibt unseres Erachtens auch die obige Begriffsaufteilung von Bedeutung, da sie das pädagogische Handeln in der Schule vor Einseitigkeiten bewahren kann.

Der Besprechung der Pläne selbst, die sich in eine schultheoretische Erörterung und eine Erklärung des Organisationsplanes aufteilt, ist zum Schluß die Darstellung der Vorschläge über eine neue Lehrerausbildung angefügt, da es die Überzeugung fast aller Autoren ist, daß die neue Schule notwendig auch einen neuen Lehrerstand erfordert. Dabei wird sich zeigen, daß die meisten der heutigen diesbezüglichen Anregungen und Forderungen ihre Wurzeln bereits in der damaligen Diskussion haben.

---

[1] J.Fr. Herbart, Pädagogische didaktische Schriften, Hg. Walter Asmus, (Düsseldorf, 1965), III, 217

ERSTES KAPITEL

DER KONSERVATIVE EINHEITSSCHULENTWURF VON WILHELM REIN

A. Die weltanschauliche Grundposition.

Helmut Sienknecht hat dem Schulkonzept Wilhelm Reins eine Position zugewiesen, "die zwischen den Extremen vermittelt"[1], und sich dabei auf eine Aussage Reins berufen, nach der dieser seinen Vorschlag als einen auf der "mittleren Linie" liegenden Schulplan betrachtet hat. Im Verlauf der anschließenden Untersuchung wird sich zeigen, daß diese Positionsbestimmung auch unter dem Begriff "konservativ" bestehen bleiben kann. Rein selbst würde die von uns vorgenommene Kennzeichnung wahrscheinlich abgelehnt haben, da er sich wiederholt äußerst kritisch zu konservativen Standpunkten seiner Zeit geäußert hat. Wenn wir trotzdem an dieser Einordnung festhalten, dann muß eine eingehende Begründung dafür erfolgen, der vor allem eine Präzisierung des Begriffes "konservativ" voranzustellen ist. Zu diesem Zweck soll von einer Definition ausgegangen werden, die Otto Heinrich Gablentz im Fischer-Lexikon "Staat und Politik" zum Begriff Konservatismus gegeben hat. Dort heißt es:

> Konservatismus ist keine politische Bewegung, keine politische Theorie, sondern eine gesellschaftliche Haltung, die unter anderem auch politische Konsequenzen hat.[2]

Und unter Berufung auf Edmund Burke, den ersten Wortführer des Konservatismus, schreibt er weiter:

> Ein Staat, dem es an Mitteln zur Veränderung fehlt, ist nach seiner (Burkes) Ansicht nicht fähig, sich zu erhalten. Aber die Veränderungen sollen 'im Stile des Gebäudes' sein. Der Blick auf die Zukunft darf die Kontinuität nicht aufheben. ... Ehrfurcht vor den Kräften der Natur und vor der Geschichte ist für Burke die Voraussetzung für eine durchaus freie Gestaltung ... Konservatismus und Reform sind keine Gegensätze, sondern diese beiden Begriffe bedingen sich.[3]

Wenn wir des weiteren eine Definition von Hans-Joachim von Merkatz hinzunehmen, die besagt, daß Konservatismus eine "Denkweise" bezeichnet,

> die in der Spannung zwischen Beharrung und Fortschritt das Bestehende lebendig zu erhalten trachtet, und ... (die) das Bestreben (kennzeichnet), in Zeiten revolutionären Umbruchs nicht wieder zu schaffende Werte vor der Zerstörung zu bewahren,[4]

---

[1] Helmut Sienknecht, Der Einheitsschulgedanke, S. 153

[2] Fischer Lexikon "Staat und Politik" (1964) unter "Konservatismus"

[3] a.o.O.

[4] Evangelisches Staatslexikon, (1966) unter "Konservatismus"

dann ist mit diesen beiden Zitaten im großen und ganzen eine Bedeutung des Begriffes konservativ beschrieben, die nach unserer Meinung die obige Kennzeichnung der Position Wilhelm Reins rechtfertigt. Bewahrung von Werten, Berücksichtigung der geschichtlichen Kontinuität und Fortschrittsdenken, das in gewollten Reformen seinen Ausdruck findet, machen demnach eine echte konservative Haltung aus. Dieses Pendeln zwischen Bewahrung und Fortschritt mit stetem Rückblick auf die geschichtliche Entwicklung zieht sich denn auch durch das ganze Konzept Reins. Es macht sich bemerkbar in seinen politischen Auffassungen, in seinem Erziehungsverständnis, in seiner philosophischen Position und besonders in seinem Schulkonzept. Doch bevor wir uns der Darlegung dieser Positionen zuwenden, muß zu deren besserem Verständnis die Bedeutung und das Verhältnis von Tradition und Fortschritt, wie Rein es sieht, noch einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Jede menschliche Gesellschaft tradiert Werte und lebt von tradierten Werten. Keine fängt beim Nullpunkt an, und darum enthält jede Gesellschaft konservative Elemente. Der Fortschritt besteht für den konservativ Denkenden zunächst darin, daß er über die Tradition kritisch reflektiert und das geschichtlich Gewordene auf seine Zukunftsträchtigkeit hin beurteilt, denn das Gewordene ist auch für Rein nicht ohne weiteres als das Vernünftige zu bezeichnen. Es ist lediglich der Sockel, von dem aus die Entwicklung fortzuschreiten hat. Der Entwicklungsbegriff spielt in den Gedankengängen Reins eine große Rolle. Allerdings versteht er unter Entwicklung etwas anderes als ein großer Teil der damaligen Reformpädagogen, der Entwicklung mit dem Auswickeln von bereits vollständig Vorhandenem gleichzusetzen pflegte. In den Ausführungen Reins ist der Entwicklungsbegriff stets mit dem Fortschrittsgedanken eng verbunden.

> Das Eigentümliche des in alle Poren unserer Wissenschaften eingedrungenen Entwicklungsgedankens besteht darin, das gezeigt wird: Das Endglied einer Entwicklungsreihe ist oft, ja meist ganz anders, als die Anfangsglieder waren.[1]

Die Andersartigkeit des Endgliedes aber drückt sich darin aus, daß es "höher geartet ist als die Anfangsglieder, aus denen es sich entwickelt hat."[2] Einen Fortschritt in der Art eines völlig neuen Anfangs kann Rein nach dem bisher Gesagten natürlich nicht im Auge haben, denn der

> Weg des Umsturzes ist für jeden geschichtlich Denkenden von vornherein ausgeschlossen, weil er die Macht der Überlieferung

---

[1] Wilhelm Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung (Langensalza, 1911[2]), I, 195

[2] a.o.O., I,195

> kennt, und weil er weiß, daß jeder gesunde Fortschritt in einem besonnenen Weiterspinnen der Fäden besteht, die in der Vergangenheit angeknüpft wurden.[1]

Genau das aber hatte Burke gemeint, als er davon sprach, daß "im Stile des Gebäudes" weitergebaut werden müsse. Ein Fortschritt ohne Bruch unter Berücksichtigung der geschichtlichen Kontinuität kann naturgemäß nur durch Reformen bewerkstelligt werden. Konservatismus als "gesellschaftliche Haltung" bedeutet also: weder Bejahung der Revolution noch ein Plädoyer für die Anpassung an bestehende Gesellschaftsverhältnisse, sondern nach kritischer Reflexion des Gewordenen den Einsatz für vernünftige, der geschichtlichen Kontinuität entsprechende Reformen unter Bewahrung unvergänglicher Kulturwerte. Bei dieser Definition, die jegliche Vermengung mit den Begriffen reaktionär und restaurativ ausschließt, fällt der Begriff konservativ - und damit kommen wir auf unsere Ausgangsbehauptung zurück - ganz offensichtlich mit der "mittleren Linie" zusammen, die Rein seinem Schulentwurf zuweisen will.

Neben der formalen Beschreibung des Fortschrittsgedankens und seiner Rolle in einem konservativen Konzept ist vor allem die Beantwortung der Frage wichtig, was Rein inhaltlich unter dem Fortschritt der Gesellschaft versteht. Eine kurze und vorläufige Antwort auf diese Frage kann folgendes Zitat geben:

> Eine höhere Stufe der Entwicklung darf nur dann als positiver Gewinn, als Fortschritt betrachtet werden, wenn sie nicht nur zu einer zunehmenden intensiven geistigen und künstlerischen Gestaltung des Lebens führt, sondern vor allem zu einer innerlichen moralischen Klärung und Vervollkommnung. Ein bloß emsiges, beständig höher potenziertes Ameisenstaatendasein ist gewiß reich an Segen und insofern wünschenswert, aber doch eine Gabe der Zeiten, bei der es fraglich bleibt, ob das Menschengeschlecht nicht mehr dafür bezahlt, als erhält."[2]

Mit diesen Aussagen, die einen ethischen Evolutionismus postulieren, nähern wir uns der philosophischen Grundposition Wilhelm Reins, die sowohl für seine politischen, religiösen und sozialethischen Auffassungen als auch im besonderen für sein Erziehungsverständnis von konstitutiver Bedeutung ist. Sie soll zunächst Gegenstand unserer Betrachtung sein. Dabei ist vorauszuschicken, daß Rein Herbartianer war, und sein pädagogischer Systementwurf von den Zeitgenossen als "'eine Art von Kodifizierung der modernen Bedürfnissen angepaßten Herbartischen Pädagogik'"[3] bezeichnet worden ist. Rein hat diese Charakteri-

---

[1] Wilhelm Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens (Jena, 1917), S. 81

[2] Wilhelm Rein, Päd.i.syst. Darstlg. I, 111

[3] " " , o.o.O., Vorwort zur 2. Auflage, S. VII

sierung seines Konzeptes ausdrücklich bejaht. Es wird daher in den nachfolgenden Darlegungen häufig auf den Ursprung seiner Gedanken, also auf entsprechende Ausfünrungen Herbarts, zurückzugreifen sein.

1. Die philosophische Position

Immer wieder ist behauptet worden, daß Herbart sein Hauptanliegen, die Pädagogik zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin zu machen, insofern nicht erreicht habe, als er sie ausdrücklich auf die beiden nichtpädagogischen Grundwissenschaften Philosophie und Psychologie habe gründen wollen. Durch eine solche Zuordnung aber sei die Pädagogik wieder in ein völliges Abhängigkeitsverhältnis zur Philosophie gebracht worden. Artur Brückmann hat diese Behauptung angegriffen und auf die starke Wechselwirkung pädagogischer Erfahrung und ihrer philosophischen Durchdenkung bei Herbart hingewiesen.[1] Es ist daher nicht nur legitim, sondern dem Ansatz Herbarts gemäß, wenn im Folgenden die Frage nach der philosophischen Position Wilhelm Reins vom postulierten Erziehungsziel her beantwortet wird. Dieses Erziehungsziel, das von Herbart als "Charakterstärke der Sittlichkeit" definiert wurde, hat Rein übernommen und sich gleichzeitig Herbarts philosophische Begründung zu eigen gemacht. Es kann natürlich nicht unsere Aufgabe sein, einen vollständigen Abriß der Philosophie Herbarts zu geben. Für unseren Zusammenhang genügt es, ausgehend vom Erziehungsziel die Frage zu beantworten, was Rein in Anlehnung an Herbart eigentlich unter Sittlichkeit versteht.

Ganz allgemein kann gesagt werden, daß für Herbart wie für Kant Sittlichkeit im Gehorsam gegen das Sittengesetz besteht. Aber Herbart hatte sein philosophisches Konzept in Kontroverse zu Kant entworfen, weil ihm weder die Kantische Auffassung von der transzendentalen Freiheit der Person noch der rein formale Charakter des kategorischen Imperatives die Möglichkeit für ein bewußtes pädagogisches Handeln zu bieten schienen. Rein sieht aus der geschichtlichen Distanz allerdings zwischen den beiden Philosophen mehr Kontinuität als Kontroverse, zumal beide - und darauf kommt es ihm im wesentlichen an - eine Gesinnungsethik vertraten, für die sie eine absolute Gültigkeit ihrer Postulate in Anspruch nahmen. In dieser Beziehung steht Herbart tatsächlich auf den Schultern Kants. An die Stelle des kategorischen Imperativs setzte Herbart nun ein mit fünf "Musterbegriffen" inhaltlich gefülltes

---

[1] Artur Brückmann, Pädagogik und philosophisches Denken bei J.Fr. Herbart, (Morgarten, Zürich, 1961), S. 49 ff.

Sittengesetz, dem er die gleiche absolute Gültigkeit zuerkannt wissen wollte wie Kant seinem kategorischen Imperativ. Auf die sich sofort ergebende Frage, wie er zu diesen "Musterbegriffen" gekommen sei, kann nur kurz eingegangen werden, da ihre vollständige Beantwortung einen viel zu weitgehenden Rückgriff auf Herbarts Erkenntnistheorie verlangen würde.

Im Gegensatz zu Kant, der als wesentliche und letzte Instanz des sittlich Handelnden einen reinen guten Willen postulierte, hat Herbart als letzten entscheidenden Faktor einer sittlichen Handlung das Werturteil über den Willen angesehen. Rein spricht in diesem Sinne von den Werturteilen als von den letzten "Wurzeln des Sittlichen"[1]. Diese Urteile drücken sich aus in einem Gefallen oder Mißfallen, das unabhängig von unseren Stimmungen, Launen und Begehren ausgesprochen wird. Herbart hat sie daher in den weiten Bereich der ästhetischen Urteile eingeordnet. Letztere können aber - wie Urteile überhaupt - nach seiner Meinung nur über Verhältnisse erfolgen, da das Einfache in seiner Qualität weder erkenn- noch beurteilbar ist. Weil es nun "für Herbart ... selbstverständlich (ist), daß die sittliche Qualität des Menschen sich in seinem Wollen manifestiert,"[2] können Werturteile über sittliches Handeln nur auf der Beurteilung von Willensverhältnissen beruhen. Zur Findung letzter absolut gültiger sittlicher Werturteile müssen nun Willensverhältnisse aufgesucht werden, die einfachster und allgemeinster Art sind, da sie erstens bei allen Menschen vorfindbar sein müssen und zweitens nur einfache Verhältnisse ein gleichlautendes Urteil hervorrufen können. Es werden also "Grund"- oder "Stammurteile" zu ermitteln sein. Herbart

> findet fünf Gruppen solcher Willensverhältnisse und fünf ihnen entsprechende Beurteilungen, teils des Beifalls, teils des Mißfallens. Aus den Werturteilen gehen sodann bestimmte Forderungen oder Verbote hervor, die in fünf Musterbegriffe höchster Ordnung zusammengefaßt, mit dem Namen der ethischen Ideen belegt werden.[3]

Bei dieser knappen, von Rein gegebenen Darstellung der fünf sittlichen Ideen, die auf die theoretische Ableitung Herbarts nicht näher eingeht, können wir es belassen, da es für unseren Zusammenhang wichtiger ist, den Inhalt dieser Musterbegriffe näher kennenzulernen. Rein hat sich bei seiner Beschreibung im großen und ganzen an die Ausführungen Herbarts gehalten, allerdings eine andere Reihenfolge und Zusammenstellung vorgenommen. So hat er die Ideen des Rechts und der

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 119

[2] Heinrich Döpp-Vorwald, Aus Herbarts Jugendschriften, (Beltz, Weinheim, 1965²), S. 20

[3] W. Rein, a.o.O., I, 116

Vergeltung, die bei Herbart gesondert behandelt werden, unter dem Begriff "Rechtssystem" zusammengefaßt und entgegen der Herbartischen Vorgehensweise an den Anfang seiner Betrachtung gestellt.

1. und 2. Die Idee des Rechts und die Idee der Vergeltung: Die Idee des Rechts ist nach Rein die historisch älteste. Sie hat ihren Ursprung in dem Willensverhältnis zweier im Streit liegender Willen, das Mißfallen hervorruft. Um dieses Mißfallen zu beseitigen, geht aus dem Urteil über dieses Willensverhältnis die Forderung hervor, die Persönlichkeit sowie deren inneren und äußeren Besitz zu schützen, denn

> niemand hat das Recht, Selbständigkeit, moralische Überzeugung, den guten Namen des Nächsten anzutasten. Jeder Eingriff in diese unveräußerlichen Güter wirkt tief verletztend und führt zur Gegenwehr. Keiner darf über die Person des anderen nach eigenem Gutdünken ohne dessen Zustimmung verfügen.[1]

Aus dieser Forderung nach dem Schutz der Persönlichkeit entsteht die Idee des Rechts, die Herbart mit der Idee der Vergeltung verbunden hat, weil letztere ebenfalls aus dem Rechtsgefühl erwächst. Beide Ideen haben eine Entwicklung durchlaufen, die von einer frühen, mehr die äußerlichen Belange der Menschen betreffenden Interpretation bis zur Auffassung Kants vom Selbstzweck der Person zu verfolgen ist.

3. Die Idee des Wohlwollens: Die Übereinstimmung des eigenen Willens mit einem fremden Willen gefällt. Aus diesem Urteil entspringt das Gebot der Liebe, aus dem die Idee des Wohlwollens abgeleitet wird. Sie bedeutet nach Rein "die Durchdringung des ganzen Menschen mit der Gesinnung der dienenden Liebe."[2] Erst sie bewirkt einen Übergang von der Legalität des unter der Rechtsidee zur Moralität des wahrhaft sittlich handelnden Menschen. Rein verweist auf das Fortschreiten der Gesetzesethik des Alten Testamentes zur Liebesethik Jesu als einer geschichtlichen Demonstration dieses Überganges. An der Interpretation der Idee des Wohlwollens wird deutlich, daß Moralität im Sinne Herbarts und Reins in keiner Weise etwas mit Moralismus oder Gesetzesgläubigkeit zu tun hat. Die Gesinnungsethik Herbarts und Reins hat eine aktive Stoßrichtung von innen nach außen. Moralität bedeutet eine aus inneren Überzeugungen aufbrechende moralische Aktivität, die sich in dienender Liebe am Nächsten manifestiert.

4. Die Idee der Vollkommenheit: Bei dieser und der nächstfolgenden Idee bleiben wir zunächst ganz im Rahmen der Einzelperson selbst. Da der Motor allen sittlichen Fortschritts der Wille ist, kann es sich, auf die Einzelperson bezogen, nur um folgende Werturteile handeln: Ein starker Wille gefällt immer gegenüber einem wankelmütigen;

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 126/127

[2] W. Rein, a.o.O., I, 128

ein vielseitiges Wollen gefällt gegenüber einem einseitigen und engherzigen und schließlich: ein auf ein Hauptziel konzentrierter Wille erregt unser Gefallen gegenüber einem sich verzettelnden, auf Nebenziele abgleitenden Willen. Aus diesem Werturteil erhebt sich die Forderung nach Intensivierung, Ausweitung und Konzentration des Willens, also die Idee der Vollkommenheit.

5. Die Idee der inneren Freiheit: Die historisch-genetische Reihenfolge, in die Rein seine Ideen bringt und in der die Idee der inneren Freiheit an letzter Stelle erscheint, ließe sich auch in eine qualitative Rangreihe bringen. Dann würde sich die Reihenfolge allerdings anders darstellen, und die letztgenannte Idee, wie bei Herbart, an erster Stelle stehen. Sie ist darum von besonderer Wichtigkeit, weil Herbart an ihr seinen Freiheitsbegriff entfaltet hat, den er bewußt von der transzendentalen Freiheit, wie Kant sie verstanden hatte, absetzt. Die Idee der inneren Freiheit beruht bei Herbart auf dem Verhältnis des Willens zum Urteil über ihn, d.h. auf der Übereinstimmung von Einsicht und Willen. Da diese Übereinstimmung aber zunächst ein rein formales oder psychologisches Verhältnis ausdrückt und noch nichts über seinen ethischen Inhalt aussagt, ist es notwendig,

> daß der innere Gehalt der leitenden Grundsätze ein sittlicher sei und die höchsten ethischen Maßstäbe in sich fasse.[1]

Für Rein beruht daher

> die Idee der inneren Freiheit ... auf dem Verhältnis eines wirklichen oder gedachten Einzelwollens zu dem von der sittlichen Einsicht geforderten idealen Gesamtwollen. Das daraus entspringende Urteil lautet: Die Übereinstimmung des Einzelwollens mit dem sittlichen Gesamtwollen, welches das Ergebnis der Einsicht in die Schönheit und Kraft der sittlichen Musterbegriffe ist, gefällt; das Gegenteil, die innere Disharmonie, mißfällt.[2]

Unter dem "idealen Gesamtwollen" wird somit von Rein die Gesamtheit der fünf sittlichen Ideen verstanden, die der Mensch, um es mit einem modernen Begriff auszudrücken, verinnerlichen soll. Der Begriff Gesamtwollen besagt weiterhin, daß keine der Ideen für sich genommen, bereits vollkommene Sittlichkeit zum Ausdruck bringt, sondern auf das gleichzeitige Vorhandensein der anderen Ideen im Willen angewiesen ist Es könnte sonst z.B. die Idee der Vollkommenheit ohne Hinzukommen der übrigen Ideen zur egoistischen Vollkommenheit anleiten.

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 136

[2] W. Rein, a.o.O., S. I,136

Warum hat Herbart die Übereinstimmung von Einsicht und Willen i n n e r e Freiheit genannt? Gent man von dem Begriff aus, so fordert dieser eine Gegenüberstellung von innerer und äußerer Freiheit. Rein setzt dementsprechend den Begriff der inneren Freiheit von der äußeren bürgerlichen Freiheit ab, einmal weil beide unabhängig voneinander vorkommen können und zum anderen, weil sie ihrem Wesen nach unterschiedlicher Natur sind. Die eine ist politischer, die andere moralischer Art. Während das Vorhandensein der inneren Freiheit in keiner Weise auf das Vorhandensein der äußeren angewiesen ist, macht Rein die Existenz der äußeren Freiheit auf die Dauer von Menschen abhängig, die zur inneren Freiheit gekommen sind. Gerade dieses Zuordnungs- und Abhängigkeitsverhältnis macht deutlich, daß bei aller realistischen Konzeption die Philosophie Herbarts noch stark im Idealismus verankert ist.

Innere Freiheit bedeutet nach Herbart, daß der Mensch zwischen einem Gebundensein an das absolut gültige Sittengesetz und der Hörigkeit an individuelle Grundsätze, die aus egoistischen Wünschen, Bedürfnissen und Begehrungen sich entwickelt haben, wählen kann. Herbart setzt also der transzendentalen Freiheit Kants, die eine Freiheit des intelligiblen Charakters von den Naturgesetzen bedeutet, eine Wahlfreiheit zwischen zwei möglichen Bindungen entgegen. Die Erlangung dieser Freiheit ist eine dem Menschen gestellte Aufgabe, die er darum lösen kann, weil der Aufbau der sittlichen Persönlichkeit im Konzept Herbarts einsehbaren Gesetzen unterliegt und infolgedessen beeinflußt werden kann. Der Gefahr des Determinismus kann Herbart nur dadurch entgehen, daß er den Prozeß der Freiheitsgewinnung immer mehr von einer Fremd- zu einer Selbstbestimmung werden läßt. Auch Rein betont den notwendigen Gang von der Legalität zur Moralität, d.h. von der Fremdbestimmung zur Autonomie im Prozeß der Erziehung und beruft sich ausdrücklich auf folgenden Ausspruch Fichtes, der dessen Vorlesungen in Jena aus dem Jahre 1794 entnommen ist:

> "'Vor allen Dingen muß der Mensch einmal in seinem Leben den auf immer und auf alle Fälle gültigen Vertrag mit sich eingehen, die Gründe aller seiner Überzeugungen sich selbst zu bilden, schlechterdings nichts in sich zu dulden, was er auf bloße Autorität hin angenommen.'"[1]

Allerdings ist nach Reins Auffassung der Mensch nur insofern autonom, als er sich sittliche Zwecke setzen kann. Bezüglich des Imhalts dieser Zwecke ist er gebunden, denn "wer die Autonomie auch auf den In-

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 141

halt des Sittengesetzes ausdehnt, treibt den Personalismus zum Anarchismus."[1]

An Hand des bisher Gesagten läßt sich nun auch die Frage beantworten, warum Rein der Idee der inneren Freiheit den obersten Platz in der Rangreihe hat zuweisen wollen. Eine autonome Bestimmung durch die vier übrigen Ideen kann im Grunde nur dann erfolgen, wenn in jedem einzelnen Menschen in Ausrichtung an der Idee der inneren Freiheit ein persönliches Gewissen erzeugt worden ist, in dem die übrigen Ideen ohne den Druck einer äußeren Autorität wirksam werden können

In einem eingeschränkten Sinne kann man von einer gewissen Entwicklung der fünf sittlichen Ideen sprechen, die aber keinerlei Änderung ihres Inhaltes, sondern nur ein Nacheinander ihres Erscheinens in der menschlichen Geschichte und die Entwicklung von einer evtl. anfänglichen Unbestimmtheit oder Äußerlichkeit zu einer völligen Klarheit und Verinnerlichung bedeuten kann, wie bereits an der Idee des Rechts demonstriert wurde. Wichtiger aber ist, daß Rein an eine sittliche Vorwärtsbewegung der Menschheit glaubt, die dadurch bewerkstelligt werden soll, daß immer mehr Menschen dahin gebracht werden, sich in ihrem Denken, Tun und Handeln nur noch vom Sittengesetz bestimmen zu lassen. Das Verdienst Herbarts in dieser Hinsicht ist nach seiner Meinung,

> daß er in seiner Ethik Ziele zeigte, die über die Interessen des Augenblicks hinausgreifen, Ziele, die in steigendem Maße eine Höherentwicklung der Gemeinschaft einleiten und die Zukunft des Volkes nach bestimmten Idealen zu gestalten die Kraft besitzen.[2]

Bewahrung von unvergänglichen Werten (die sittlichen Ideen) und Fortschritt sind die Kennzeichen dieses ethischen Evolutionismus, der somit in dem von uns beschriebenen Sinne wahrhaft konservativ ist.

2. Die politische Position

Da sich Erziehung in einer konkreten Gesellschaft ereignet, kann sie nicht unbeeinflußt von politischen Zeitströmungen bleiben. Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft wird es sein, von der Idee der Erzienung her die politischen Tendenzen der Zeit zu prüfen und sie gegebenenfalls dem Erziehungsziel unterzuordnen. Um diese Subsumierung politischer Forderungen unter das postulierte Erziehungsziel im

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 140

[2] W. Rein, a.o.O., I, 118

Konzept Reins deutlich zu machen, muß kurz auf sein Wissenschaftsverständnis eingegangen werden. Rein geht es wie Herbart wissenschaftssystematisch in erster Linie darum, "Einsicht in das Gesamtgebiet der pädagogischen Wissenschaft zu verschaffen, über ihre Einheit und den Zusammenhang ihrer Teile Aufschluß zu geben."[1] Zwar hatte er mit der Herausgabe seines "Handbuches der Pädagogik" bereits eine enzyklopädische Übersicht gegeben, als entschiedenem Vertreter des Wissenschaftsverständnisses Herbarts konnte ihm dieser Versuch aber nicht genügen, denn Herbart hatte der Pädagogik erst dann den Rang einer Wissenschaft zuerkennen wollen, wenn es ihr gelänge, ihre am Hand der Erfahrung gewonnenen Begriffe unter der Idee der Erziehung in einem einheitlichen System zusammenzufassen. Damit hat Herbart, wie Döpp-Vorwald nachgewiesen hat, den Systembegriff Kants übernommen, der unter einem System "'die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee'"[2] verstanden hatte. Ganz in diesem Sinne fordert Rein:

> Das System soll aus der Idee der Erziehung heraus die Einzel-Teile, die das Ganze ausmachen, entwickeln und im inneren Zusammenhang der Probleme darstellen, wobei alles Wertvolle zu berücksichtigen ist, was die bisherige Arbeit hervorgebracht hat.[3]

War Herbart von dem "Erzieher-Zögling-Verhältnis" als "Grundmodell des erzieherischen Geschehens"[4] nicht nur ausgegangen, sondern auch im wesentlichen bei ihm stehengeblieben, so hat Rein versucht, in den Systemversuch Herbarts alle für die Erziehung relevanten Bezüge der Gesellschaft einzubauen und ihnen den von der konstituierenden Idee der Erziehung her zukommenden Ort zuzuweisen. Fragen wir konkret, welche Elemente Rein als Weiterbildung in das System Herbarts aufgenommen hat, so ist an erster Stelle eine Schwerpunktsverlagerung von der Privat- und Familienerzieung auf die Schulerziehung festzustellen. Des weiteren berücksichtigt er in seinem Konzept - und damit kommen wir zu der im Augenblick anstehenden Frage - in weit stärkerem Maße als Herbart politische Tendenzen aus dem gesellschaftlichen Raum, die nach seiner Meinung in einem pädagogischen System nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Von den politischen Strömungen seiner Zeit hält Rein die Tendenz zur Demokratisierung und die Tendenz zur Einheit für die pädagogisch relevantesten. Einen ersten Niederschlag der Demokratisierungs-

---

[1] W. Rein, Päd.i.syst.Darstlg., I, 23

[2] Heinrich Döpp-Vorwald, Aus Herbarts Jugendschriften (Beltz,Weinheim, 1965 [1]1955), S. 7

[3] W. Rein, Päd.i.syst.Darstlg., I,23

[4] H. Döpp-Vorwald, a.o.O., S. 7

tendenzen im politischen Raum sieht er in der Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, des allgemeinen Wahlrechts und der allgemeinen Schulpflicht. Diese an und für sich begrüßenswerten Errungenschaften der Neuzeit können aber nach seiner Meinung nur dann einen Fortschritt bedeuten, wenn sie von entsprechend erzogenen Gliedern der Gesellschaft praktiziert werden. Die Wirksamkeit des allgemeinen Wahlrechts und der allgemeinen Wehrpflicht ist im höchsten Maße abhängig von der Wirksamkeit der allgemeinen Schulpflicht. Die Schule aber kann eine Erziehung zum demokratischen Verhalten nach Reins Meinung nur dann durchführen, wenn sie eine Erziehungsschule wird, in der die Erziehung der zur inneren Freiheit gelangten Persönlichkeit an oberster Stelle steht. Es ist also nicht Bildung schlechthin, sondern die sittliche Erziehung, von der Rein die Demokratisierung einer Gesellschaft letztlich abhängig macht.

Die Tendenz zur Einheit hat nach Rein ihren Ursprung einmal in dem Erstarken des Nationalbewußtseins und zweitens in der Verbreitung sozialistischen Gedankengutes, das nach seiner Meinung bereits allen Zeitgenossen "tief ins Blut" gegangen ist.

Ganz abgesehen davon, daß es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in allen Staaten Europas eine Selbstverständlichkeit war, nationale Elemente in das Erziehungsziel aufzunehmen, kam in Deutschland aus dem politischen Raum in verstärktem Maße die Forderung nach einer nationalen Erziehung, weil man von ihr einen Beitrag zur Nationwerdung erwartete. In der Terminologie Reins ausgedrückt, bedeutet die Aufnahme der nationalen Komponente in das Erziehungsziel die Verpflichtung, einerseits in den jungen Menschen "nationale Gedankenkreise" aufzubauen, d.h. eine nationale Gesinnung zu erzeugen, und andererseits, sie zu befähigen, in Ausrichtung an den sittlichen Ideen in ihrem Bereich und nach ihren Möglichkeiten einen Beitrag zur Einheit der Nation zu leisten. In diesem Sinne fordert Rein eine Politisierung des jungen Deutschen, nicht aber "als ob man ihn einschwören solle auf gewisse Parteidogmen."[1]

Die "Idee der Nation" spielt bei Rein eine weit grössere Rolle als der Begriff des Volkes. Das hat seinen Grund darin, daß er die Einheit der Nation in keiner Weise gewährleistet sieht durch Volksgefühl und Sprache. Letztere können nur die vorgefundenen, durch den gemeinsamen Raum und durch die gemeinsame Geschichte bedingten Grundlagen sein. In der Idee der Nation aber

---

[1] W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, S. 114

> ergreifen wir die ihrer selbst bewußte Einheit des Volkes. Staat, Gesellschaft und Kultur verschmelzen zu einer völligen Synthese miteinander.[1]

Eine wichtige, ja entscheidende Rolle hat in diesem Prozeß der Staat zu übernehmen, denn nur er allein kann die in der "Idee der Nation" geforderte Synthese, die in erster Linie das Resultat einer geistigen Anstrengung ist, gewährleisten. Es ist daher verständlich, daß Rein ein ausgesprochen positives Verhältnis zum Staat hat, dem er über seine politischen Aufgaben hinaus auch die Funktion der Bewahrung sittlicher Normen zuweisen will.

Da Rein eine ausführliche Kritik an der Internationalität des Marxismus übt und das, obwohl

> der kommunistische Gedanke der Gemeinschaft alles dessen, was Menschenantlitz trägt ... auf den ersten Blick ungleich erhabener als die Beschränkung auf ein nationales Staatswesen[2]

erscheint, soll kurz auf dieses Problem eingegangen werden. Von seiner konservativen Grundhaltung her, die das geschichtlich Gewordene, soweit es sich bewährt hat, bewahren und Tendenzen des aus der geschichtlichen Kontinuität sich ergebenden Fortschritts aufnehmen will, kann er in der kommunistischen Forderung nach einer Menschheitsgesellschaft nur einen Bruch der Kontinuität erblicken. Das trifft im besonderen Maße für Deutschland zu, für das die nationale Idee zur Zeit Reins geschichtliche Kontinuität und Fortschritt zugleich bedeutete. Die Menschheitsidee unter Überspringen der geschichtlichen Völker und Nationen hält Rein daher für eine Utopie, und er wirft den Deutschen vor, sich mit weltbürgerlichen Träumen gern um die Lösung ihres nationalen Problems gedrückt zu haben. Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß Rein weder einem übertriebenen Nationalismus das Wort redet noch den Deutschen die Idee des Weltbürgertums verächtlich macht. Sein Anliegen besteht darin, die "Idee der Nation" und die "Idee des Weltbürgertums" ins rechte Verhältnis zueinander zu bringen. Wie er sich dieses Verhältnis vorstellt, mag folgendes Zitat zeigen, in dem es zwar um die Beziehung der völkischen zur Menschheits-Kultur geht, das aber eine Übertragung auf die obigen beiden Ideen durchaus erlaubt:

> Wenn das Goethesche Zeitalter die Rettung der Kultur in den Vordergrund stellt, gleichviel wo sie sich abspielt, so widerstrebt dieser Auffassung heute das nationale Bewußtsein, das der Idee einer Menschheitskultur nur mit einer gewissen

---

[1] W. Rein, Marx oder Herbart, Päd. Magazin, Heft 909 (Langensalza, 1924) S. 43

[2] W. Rein, a.o.O., S. 39

> Beschränkung nachgibt. Sie besteht darin, daß wir die Kultur an die einzelnen Völker gebunden wissen, und daß jedes Volk einen Beitrag zu der allgemeinen Menschheitskultur- die wie wir sahen, eine Abstraktion ist -zu leisten hat. Darum ist die deutsche Kultur, wie sie auf deutschem Boden innerhalb des Deutschen Reiches sich entwickelt hat, uns zunächst ans Herz gelegt. Ihre Förderung ist unsere Aufgabe in dem Glauben, daß wir durch sie der Menschheitskultur dienen. Ohne die völkische Grundlage schwebt letztere in der Luft.[1]

Daß das gesellschaftliche Leben im 20. Jahrhundert überhaupt nicht mehr ohne dauernde Berücksichtigung der sozialen Idee geregelt werden kann, ist für Rein ein selbstverständlicher Gedanke. Er verneint aber die Frage, ob sich soziales Denken und Handeln unbedingt und unausweichlich an dem marxistischen Sozialismus orientieren muß. In seinem Aufsatz "Marx oder Herbart" hat er eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit dem marxistischen Sozialismus vollzogen. Des weiteren findet unterschwellig und meist unausgesprochen eine Rückbeziehung auf marxistisches Gedankengut in fast allen seinen Schriften statt. Das ist insofern nicht erstaunlich, als so brisante Fragenkomplexe wie Schule und Familie, Schule und Staat, Schule und Kirche sowie die Einheitsschulvorstellungen der Sozialisten eine direkte oder indirekte Bezugnahme notwendig herausforderten. In seinem obigen Aufsatz will Rein dem nach seiner Meinung "falschen Sozialismus" von Karl Marx den an Herbart ausgerichteten "wahren Sozialismus" entgegenstellen. Das wirft natürlich sofort die Frage auf, worin die Andersartigkeit dieses Sozialismus bestehen,und was man sich darunter vorstellen soll. Einen Zugang zur Beantwortung dieser Frage liefert uns der Begriff der "beseelten Gesellschaft", den Rein von Herbart übernommen hat und mit dem die Diskussion von der politischen wieder auf die philosophische Ebene gebracht wird.

Die "beseelte Gesellschaft" ist nach Rein die sich an sittlichen Ideen ausrichtende menschliche Gemeinschaft. Diese sittlichen Ideen geben Ziele an,

> die über die Interessen des Augenblickes hinausgreifen, Ziele, die in stetigem Maße eine Höherentwicklung der Gemeinschaft einleiten und die Zukunft des Volkes nach bestimmten Idealen zu gestalten die Kraft besitzen.[2]

Mit dem etwas befremdlichen Begriff "beseelte Gesellschaft" hat Rein eine Abgrenzung gegen die soziologische Interpretation des Begriffes Gesellschaft vollzogen. Es wäre aber nicht korrekt, ihn durch den uns geläufigeren Begriff Gemeinschaft zu ersetzen, denn in den Ausführun-

---

[1] W. Rein, Marx oder Herbart, S.42

[2] W. Rein, Päd.i.syst. Darstlg., I, 118

gen Reins werden die beiden Begriffe Gesellschaft und Gemeinschaft nicht unterschieden, sondern synonym gebraucht.

Da die von Herbart für jedes sittlich handelnde Individuum für verbindlich erklärten Ideen über den Einzelnen hinausweisen und nur in einem mitmenschlichen Handeln aktualisiert werden können, muß auch das gesellschaftliche Zusammenleben, wenn es nicht in einen Kampf aller gegen alle ausarten oder lediglich als reine Interessenabgrenzung verstanden werden soll, von sittlichen Ideen bestimmt werden. Herbart hat nun aus den oben besprochenen fünf sittlichen Ideen fünf entsprechende Ideen für die Gesellschaft abgeleitet. So führt die Idee des Rechts zur Bildung der Idee der Rechtsgesellschaft, aus der Idee der Billigkeit oder Vergeltung entspringt die Idee des Lohnsystems, aus der Idee des Wohlwollens folgt die Idee des Verwaltungssystems, aus der Idee der Vollkommenheit entsteht die Idee des sittlichen Fortschritts und schließlich aus der Idee der inneren Freiheit die alle fünf Ideen umfassende Idee der beseelten Gesellschaft. Daß sich die Gesellschaft unter der Idee des Rechts als Rechtsgesellschaft zu verstehen hat, leuchtet ein. Ohne Ausrichtung auf diese Idee ist überhaupt keine feste Gruppierung, geschweige denn ein ethischer Fortschritt möglich. Auch die Ableitung der Idee des Lohnsystems aus der Idee der Billigkeit ist verständlich. Befremdlich will es scheinen, daß Herbart der Idee des Wohlwollens die Idee des Verwaltungssystems zuordnet. Mit dieser Verbindung wird jedoch den konkreten Verwaltungsorganisationen ein wesentlicher, über eine äußere Aufgabenzuweisung weit hinausgehender Sinn gegeben; denn hatte die Idee des Wohlwollens für das Individuum eine dienende Hingabe an das Wohl des Nächsten bedeutet, so versteht Herbart unter der Idee des Verwaltungssystems eine Ausrichtung aller Verwaltungseinrichtungen an dem Begriff des Dienens. Da die Idee des Verwaltungssystems für alle Organisationen und Institutionen verbindlich sein soll, in denen etwas verwaltet wird, zerfällt die Gesellschaft bei dieser Sichtweise nicht mehr in Bereiche niederer und höherer sittlicher Relevanz. Es hören also

> die Organisationsfragen der Volkswirtschaft auf, bloße Fragen der Technik zu sein und als sittlich gleichgültig betrachtet zu werden. Sie verwandeln sich in Fragen der ethischen Lebensordnung. Die Machtfragen des wirtschaftlichen Lebens sollen nicht in Widerspruch zur Idee des Wohlwollens stehen. Alle Übelstände, die wir im Gefolge der historisch gewordenen Wirtschaftsordnung erblicken, sind nicht etwas an

> sich Notwendiges, durch die Natur der wirtschaftlichen Dinge Gegebenes, sondern Folgen einer unvollkommenen wirtschaftlichen Lebensordnung, die auf Grund der sittlichen Idee des Wohlwollens durch den Willen der Menschen geändert werden kann.[1]

Aus der Idee der Vollkommenheit leitet sich für die Gesellschaft die Idee des sittlichen Fortschritts ab, für dessen praktische Durchführung das Kultursystem verantwortlich gemacht wird. Letzteres hat dafür zu sorgen,

> daß bis in die untersten Schichten hinein der Sinn und das Verständnis dafür eindringt, daß nicht bloß gearbeitet und gerungen werde, sondern daß alles, was gearbeitet wird, auch tüchtig und gut ausfalle, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebe, sondern daß er auch Anteil an den höheren Gütern nehmen müsse, wenn sein Leben lebenswert sein soll.[2]

Das Kultursystem hat somit für die religiöse, moralische, ästhetische und intellektuelle Ausbildung der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen.

Der Begriff der "beseelten Gesellschaft" leitet sich aus der Idee der inneren Freiheit ab. Nach Rein soll darunter eine "Mehrheit von Menschen" verstanden werden,

> welche durchdrungen sind von der Einsicht in die ethischen Ideen, welche dieser Einsicht gehorchend nur bestrebt sind, die genannten Ideen gleichmäßig und in vollendeter Weise zur Darstellung im Leben der Gemeinschaft zu bringen.[3]

Die Idee der inneren Freiheit ist insofern konstitutiv für die "beseelte Gesellschaft", als nur ein Handeln in ihrem Sinn ein Auseinanderfallen in Einsichtige und damit Anordnende auf der einen Seite und ausführende Gruppen auf der anderen Seite verhindern kann. Nur sie schafft autonome, d.h. verantwortlich nach Ideen handelnde Menschen. Obwohl jede menschliche Gruppe sich nach Rein zur "beseelten Gesellschaft" entwickeln kann, soll nach seiner Meinung Hauptträger dieser Idee der Staat sein, der somit zu einer Institution mit ethischem Auftrag wird, und dem auf diese Weise eine Erhöhung zuteil wird, die er weder in liberalen noch in sozialistischen Konzepten jemals erfahren hat.

Mit der Darstellung dieser fünf auf die Gesellschaft bezogenen Ideen ist im Grunde das beschrieben, was Rein unter dem "wahren Sozialismus" versteht, und mit der "beseelten Gesellschaft" d i e menschliche Gemeinschaft angegeben, in der dieser Sozialismus praktiziert

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 131

[2] W. Rein, a.o.O., I, 134

[3] W. Rein, a.o.O., I, 143/144

werden kann und soll.

Man mag dieses Modell als ein harmonisches und unpolitisches abqualifizieren. Man sollte aber erstens bedenken, daß Herbart die Schwierigkeiten der Realisierung seiner Ideen durchaus gesehen und in seinen philosophischen Überlegungen abgehandelt hat, und daß sich zweitens politisches Handeln sehr wohl aus den obigen Ideen ableiten und bestimmen lassen kann. Es ist weiter zu sagen, daß alle sozialistischen Vorstellungen von der "richtigen" Gesellschaft ebenfalls auf die Idealvorstellung einer harmonischen Gemeinschaft aller Menschen hinauslaufen. Es handelt sich bei dem Begriff der "beseelten Gesellschaft" eben nicht um eine soziologische Kategorie, mit der etwa bestehende Gesellschaftsformen beschrieben und erfaßt werden sollen, sondern um das Idealbild einer Gesellschaft, wie sie sein sollte. Was die Idealitat ihrer Gesellschaftsvorstellungen betrifft, scheinen sich also Herbart und Marx weniger auszuschließen, als Rein annimmt.

3. Die religiöse Position

Herbart hat die religiöse Komponente der Charaktererziehung als so selbstverständlich betrachtet, daß er sich in seinen pädagogischen Schriften nur gelegentlich zu dieser Frage grundsätzlich äußert. In seinen Vorschlägen für die Ausgestaltung des analytischen und synthetischen Unterrichtsganges wird die Bedeutsamkeit der Religion für die Erziehung dadurch zum Ausdruck gebracht, daß er die religiöse Unterweisung bei aller Behutsamkeit ihrer Anwendung zu einer der sechs Hauptaufgaben des erzienenden Unterrichts macht. Das Ziel und die gewünschte Wirkung des Religionsunterrichts möchte er darin sehen,

> daß er (der Schüler) es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben und sein Geschmack ... rein genug (sei), um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (sofern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht.[1]

Rein hat ganz im Sinne dieses Zitates dem religiösen Faktor in der Erziehung Rechnung getragen und das folgende, von Ziller formulierte Erziehungsziel übernommen:

> Die Erziehung will den Zögling zu einem wahrhaft guten, für alles Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und aus voller Überzeugung religiösen Menschen bilden.[2]

Bei der Definition des Erziehungszieles in dieser erweiterten Form ergeben sich nach dem vorher Gesagten zwei Fragen, die so eng zusammen-

---

[1] Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Grundschriften, Hg. Walter Asmus (Küpper, Düsseldorf, 1965), II, 93

[2] W. Rein, Päd.i.syst.Darstlg., I, 164

gehören, daß sie auch zusammenhängend beantwortet werden sollen. Erstens muß gefragt werden, was Rein unter Religion und einem religiösen Menschen konkret versteht, und zweitens stellt sich die Frage, warum die Aufnahme des religiösen Faktors überhaupt noch erfolgt, nachdem in der philosophischen Grundlegung Sittlichkeit ganz wirklichkeitsimmanent erklärt und abgeleitet wurde.

Aufgrund der intendierten Allgemeinheit seines pädagogischen Entwurfs muß Rein natürlich versuchen, bei der Begriffsbestimmung von Religion ohne die Berücksichtigung irgendeiner positiven Religion auszukommen, denn immerhin bedeutet die Aufnahme der religiösen Komponente bereits eine erhebliche Einschränkung der Allgemeinheit, die durch den Rückgriff auf eine positive Religion noch verstärkt würde. Rein hat sich bei der Darlegung dessen, was er unter Religion versteht, ganz an seinen Meister Herbart gehalten, der Religion für alle Menschen aus folgenden vier Gründen für wichtig hält: Erstens braucht der Mensch die Idee Gottes, um sich seiner Begrenztheit bewußt zu werden. Zweitens verschafft Religion dem Menschen eine Möglichkeit, seinen Geist "feiern" zu lassen "vom Denken, Begehren, Besorgen"[1]. Drittens macht erst der Glaube an Gott die teleologische Betrachtung der Welt und das entsprechende Handeln in ihr sinnvoll. Viertens verleiht Religion dem Menschen Mut, und holt der Mensch sich aus ihr Mut zum sittlichen Handeln in der Welt.

In den Ausführungen Reins lassen sich diese von Herbart genannten Funktionen, abgesehen von der zweiten, ohne Schwierigkeiten wiederfinden. Auf die Frage, was den Menschen zwangsläufig zur Religion bringt, antwortet auch er mit dem Hinweis auf das teleologische Prinzip in der Gesamtentwicklung der Welt, denn dieser Gedanke ist nach Rein nur dann sinnvoll, wenn das Universum als ein Ganzes gedacht wird, dessen Charakter Harmonie bedeutet und dem, als Ganzes betrachtet, nur abhängig von und gewirkt durch Gott ein Sinn verliehen werden kann. Gott wird bei dieser Sichtweise zum Urgrund der Welt, der aber gleichzeitig als der Unendliche transzendent bleibt. Die Idee Gottes, die kein Resultat des menschlichen Verstandes ist, sondern auf Intuition und Glauben beruht, entspringt auf Seiten des Menschen einem immer latent vorhandenen Unendlichkeitsgefühl, das "auf Antwort nach den letzten Gründen lechzt"[2]. Der Einfluß Schleiermachers, der über Herbart in das Konzept Reins kommt, ist nicht zu verkennen. Die inhaltliche Füllung

---

[1] J.Fr. Herbart, Pädagogische Grundschriften, II, 87

[2] W. Rein, Päd.i. syst. Darstlg., I, 160

der Gottesidee ist aber bei Herbart und Rein so gefaßt, daß jede Aufhebung der Distanz, die dieser Idee oder dem Unendlichkeitsgefühl entspringen könnte, ausgeschlossen wird. In der Religion wird sich der Mensch des Abstandes zwischen dem Endlichen und Unendlichen bewußt und davor bewahrt, an die Möglichkeit des Übermenschen zu glauben. Der Gedanke der Beschränkung tritt also auch bei Rein auf.

"Die Sehnsucht nach der Unendlichkeit, verbunden mit einem Streben nach dem Ideal"[1], werden nun von Rein "zusammengefaßt im Glauben an den Fortschritt"[1]. Dem Fortschrittsgedanken wird damit eine religiöse Nuance verliehen. Religion bedeutet also in der Auffassung Reins durchaus nichts Restauratives, rein Bewahrendes, sondern einen wesentlichen Motor im Ringen des Menschen um ein Voranschreiten der Menschheit.

Das wird noch deutlicher bei der Beschreibung der Rolle, die Rein in Anlehnung an Herbart der Religion beim Vollzug des sittlichen Handelns zugedacht hat. Zurückgreifend auf das bereits oben Gesagte sei noch einmal daran erinnert, daß Rein die fünf sittlichen Ideen, ihre Einsehbarkeit durch den Menschen und die Möglichkeit eines entsprechenden sittlichen Handelns ganz wirklichkeitsimmanent erklärt hat. Moralische Einsicht und moralisches Handeln kann somit ganz ohne und unabhängig von Religion geschehen. Damit wird die Abhängigkeit des Sittengesetzes von der Religion geleugnet. Rein trennt also das Doppelgebot Jesu und macht beide Teile unabhängig voneinander: "Wer die Religion ablehnt und allein auf das Sittliche sich stützt, kann ohne Zweifel Gutes und Großes leisten."[2] Natürlich erhebt sich nach dieser klaren Scheidung sofort die Frage, in welcher Beziehung Religion und sittliches Handeln dann überhaupt noch stehen können.

Die Frage nach dem letzten Sinn menschlichen Handelns in der Welt speziell aber die Frage nach dem "letzten Ursprung des sittlichen Gefühls" kann nach Rein nicht wirklichkeitsimmanent beantwortet werden. Einen Sinn kann das sittliche Handeln nur durch den Glauben erhalten, daß das Gute in der Welt, selbst bei gegenteiliger Erfahrung, siegen wird. Dieser Glaube wiederum ist abhängig von der Überzeugung, daß eine sittliche Weltordnung besteht, die für ihren Bestand eine höhere Instanz verlangt, und daß diese höhere Macht in Verbindung steht mit dem menschlichen Ringen auf Erden. Erst nach diesen Überlegungen kann ohne daß die behauptete Unabhängigkeit des Sittengesetzes von der

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 163

[2] W. Rein., a.o.O., I,162

Religion widerlegt wird, verständlich gemacht werden, daß nach Rein der religiöse Mensch "die sittlichen Normen in eine mächtigere Instanz, in den Willen Gottes ... (rückt), um ihnen eine höhere Sanktion zu verleihen."[1] Das Verlangen nach tieferem Eindringen in den Ursprung und den Sinn des sittlichen Handelns treibt also den Menschen zur Religion.

> Ehe wir Gott finden und ihm folgen können, müssen wir das Gute erkannt haben. Die sittliche Erkenntnis ist das erste in aller wahren Religion.[2]

Schließlich und letztlich wird der auf diese Weise zur Religion gekommene Mensch aus ihr die Kräfte holen, die er zum sittlichen Handeln braucht:

> Wer aber Religion und Moral zusammen hat, wird im Kampf ums Dasein der besser Ausgerichtete und also der Siegreichere sein.[3]

Damit nimmt Rein den Gedanken der Mutverleihung durch die Religion wieder auf, den Herbart bereits ausgesprochen hatte.

Obwohl wegen der Allgemeinheit des pädagogischen Systementwurfs die Aufnahme des religiösen Faktors in das Erziehungsziel nicht mit einer Bindung an eine positive Religion gleichgesetzt werden darf, kann Rein nicht umhin, immer wieder auf die ihn umgebende Religion des Christentums zurückzugreifen. Daß ihm bei aller Toleranz die protestantische Kirche, aus der er kommt, näher steht als die katholische, ist verständlich, ihn aber deswegen als einen bewußten Protestanten zu bezeichnen, wäre verfehlt. Abgesehen davon, daß er wie alle Erzieher seiner Zeit an der Kirche deren Bevormundung des Erziehungswesens auszusetzen hat, die nach seiner Meinung nicht den Intentionen Luthers entspricht, der das Schulwesen ausdrücklich der Obrigkeit unterstellt habe, sind wichtige, auch für die protestantische Kirche wesentliche Glaubenssätze in seiner Auffassung von Religion nicht enthalten. Aufgrund des oben dargelegten Religionsverständnisses schließen sich zwei wesentliche christliche Aussagen von selbst aus. Erstens ist es nicht möglich, die Geschichtsauffassung der Bibel mit dem Fortschrittsglauben Reins auf einen Nenner zu bringen. Es ist daher folgerichtig, daß Rein alle diesbezüglichen eschatologischen Reden Jesu als zeitbedingt zu den Akten legt. Zweitens ist in diesem Konzept kein Platz für eine christliche Sünden- und Gnadenlehre. Bei seiner häufigen Bezugnahme auf Jesus und Luther kann Rein infolgedessen nur d i e Seiten an ihnen hervorheben, die in sein Konzept

---

[1] W.Rein, Päd.i.syst. Darstlg., I, 155

[2] W. Rein, a.o.O., I,164

[3] W. Rein, a.o.O., I,162

passen. Jesus wird zum großen Sittenlehrer, der die gepredigte Moral gleichzeitig gelebt hat. Luther ist der Mann, der der Welt die Überzeugungsfreiheit und damit die Wahlfreiheit gebracht hat. Den Anfangspunkt aller wahren Sittlichkeit sieht Rein in der Sittenlehre Jesu, und er übernimmt ein Wort Goethes, um die Einzigartigkeit dieser Lehre zu unterstreichen:

> "'Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will, über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen.[1]

Das Einzigartige und Neue, das Jesus brachte, besteht nach Rein darin, daß er die Menschheit von dem "Wahn" befreite,

> daß ein Mensch zu sittlichem Handeln gebracht werden könne durch eine Summe von Vorschriften, die seine Selbständigkeit einschränken. Das sittliche Handeln kann nur aus der eigenen, selbständigen Gesinnung des Menschen heraus erzeugt werden.[2]

Jesus wird somit der erste Vertreter einer reinen Gesinnungsethik, von dem die Entwicklung über Luther zu Kant und Herbart weitergegangen ist. Letzteren kommt das Verdienst zu, diese Sittenlehre von allem Zeitbedingten befreit und zu philosophischer Klarheit gebracht zu haben. Ob bei dieser Sicht der Dinge die Einsicht in die Sittengesetze nicht doch wieder abhängig gemacht wird von der Religion, ließe sich theoretisch vielleicht verneinend beantworten; es bleibt dann jedenfalls die Frage, ob die Einsichten Kants und Herbarts ohne jede religiöse Beeinflussung auf rein philosophischem Wege gefunden wurden.

B. Das Erziehungsverständnis

Obwohl Herbart Zeit seines Lebens weder mit seinem philosophischen System noch mit seinen Erziehungsvorstellungen großen Anklang gefunden hat, war sein ethisches Erziehungsziel durchaus zeitgemäß. Moralität als Grundforderung für ein sinnvolles Leben galt seit dem Wirken Kants als ein akzeptables Erziehungspostulat. Was diesen Punkt betrifft, befindet sich Rein in einer weit angefochteneren Position als Herbart, sieht er sich doch gleich drei philosophischen Richtungen gegenüber, die von ihrer Grundposition her nur eine relativistische Ethik zulassen und daher niemals ethische Erziehungsziele auf-

---

[1] W. Rein, Päd.i.syst. Darstlg., I,112

[2] W. Rein, a.o.O., I,113

stellen würden: dem Positivismus, der Lebensphilosophie (einschließlich der Philosophie Nietzsches) und dem Marxismus. Da Reins Erziehungslehre von den verschiedensten Seiten her angegriffen worden ist, mußte er das ethische Erziehungsziel und den Rückgriff auf Herbart immer wieder verteidigen. Dem Vorwurf der Unangemessenheit ethischer Erziehungsziele kann er mit der Gegenfrage entgegentreten, ob man ein besseres Erziehungsziel als das der sittlichen Charaktererziehung anzugeben wisse - die Beweisführung wird somit dem Angreifer zugeschoben -, und der Rückgriff auf Herbart wird damit gerechtfertigt, daß erstens in einer Zeit,

> die so stürmisch nach pädagogischen Neuerungen verlangt, die höhere Pflicht der besonnenen Pädagogen weit mehr darin bestehen muß, an den bewährten Grundlagen festzuhalten, als jeder Modetorheit des Tages nachzulaufen. Zweitens hält er an dem Standpunkt fest, daß die prinzipiellen Grundlagen, die durch Joh.Fr. Herbart als Nachfolger Pestalozzis und Kants für Erziehung und Unterricht gelegt worden sind, solange nicht für veraltet angesehen werden können, solange nicht etwas Besseres an ihre Stelle gesetzt wird. Dies ist bis jetzt nicht geschehen.[1]

Diese Begründung entspricht offenbar genau jener Grundhaltung, wie sie Hans-Joachim von Merkatz für den Konservatismus definierte.

In inhaltlicher Hinsicht setzt die Kritik an der Erziehungslehre Herbarts meist an vier Punkten an. Erstens wird gesagt, daß die Postulierung eines ethischen Erziehungszieles, abgesehen von der Fraglichkeit einer verbindlichen Ethik, den Begriff der Erziehung verein - seitige und wichtige Gesichtspunkte außer acht lasse. Zweitens wird die von Herbart zum Zwecke der Charakterbildung geforderte "Allgemeinbildung" wegen der inzwischen angewachsenen Fülle des Stoffes als nicht mehr vermittelbar angesehen, Drittens wird die einseitige Bildung im "Medium von poetisch-historischer Literatur"[2] bemängelt und viertens wird das Erziehungskonzept Herbarts als zu individualistisch und intellektualistisch abgetan. Da eine ausführliche Behandlung der Erziehungslehre Herbarts den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, andererseits ein Eingehen auf die vier Angriffspunkte alle wichtigen Auffassungen des Herbartischen Konzepts berühren muß, soll von den Ausführungen Reins her, die sich eng an den Entwurf Herbarts halten, zu der obigen Kritik Stellung genommen werden.

Zu 1. und 2. Bereits Herbart hat in der "Allgemeinen Pädagogik" darauf hingewiesen, daß es außer der Erziehung zur Charakterstärke der Sittlichkeit noch Zwecke der Erziehung gibt, die nicht unmittel-

---

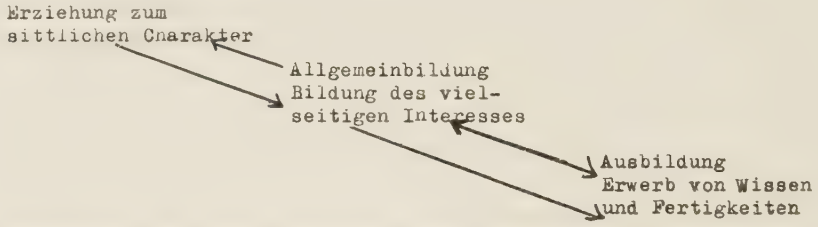
[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg. I,VII

[2] Fischer Lexikon, Pädagogik, (1969 [1]1964) unter "Bildung"

bar aus dem ethischen Erziehungsziel abgeleitet werden können, deren Berücksichtigung aber in einem Erziehungskonzept unbedingt erfolgen müsse. Er hat sie Zwecke der Willkür oder mögliche Zwecke genannt und sie von dem notwendigen Zweck der sittlichen Erziehung abgesetzt. Rein hat die notwendigen und willkürlichen Zwecke auf die Begriffe Erziehung, Bildung und Ausbildung gebracht und sie ebenfalls ausdrücklich voneinander abgegrenzt, obwohl in seinen Ausführungen ihr exakter Gebrauch nicht immer konsequent durchgehalten wird. In seiner Einleitung zur 2. Auflage der "Pädagogik in systematischer Darstellung" schreibt er:

> In der Erziehung tritt die Richtung auf sittliche Charakterbildung hervor, die von der Bildung aufgenommen und mit der Ausdehnung auf den Beruf und die Arbeit in der Gemeinschaft vervollständigt wird.[1]

Dieser Satz, in dem ganz offensichtlich von drei voneinander abgrenzbaren Teilgebieten die Rede ist, ist in einer Weise formuliert, die gleichzeitig die enge Verbindung der drei Gebiete zum Ausdruck bringt. Zur Verdeutlichung des Verhältnisses dieser drei Glieder untereinander soll von der folgenden Darstellung ausgegangen werden.



Als erstes kann die obige Anordnung zeigen, daß die sittliche Erziehung im Konzept Reins ganz im Sinne Herbarts als oberstes Erziehungsziel bestehen bleibt. Zweitens sollen die Verbindungspfeile darauf hinweisen, daß Bildung und Ausbildung nicht als isoliert voneinander bestehende Bildungsfaktoren aufzufassen sind, sondern unter sich und zur sittlichen Erziehung eine ganz bestimmte Beziehung haben. Die Bestimmung dieser Zuordnung ist nicht nur wichtig für das Erziehungs- und Bildungsverständnis bei Herbart und Rein, sondern hat in erheblichem Maße Auswirkungen auf die Gestaltung und Organisation des von Rein vorgeschlagenen Schul- und Ausbildungswesens. Bevor das in der obigen Anordnung dargestellte Abhängigkeitsverhältnis jedoch näher beschrieben werden kann, müssen sittliche Erziehung und Allgemeinbildung noch einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I,VI

Herbart hat sein Haupterziehungsziel "Charakterstärke der Sittlichkeit" genannt. Was er unter Sittlichkeit versteht, ist bereits erläutert worden, es bleibt aber die Frage offen, was er mit Charakterstärke meint, und wie diese nach seiner Auffassung zu erreichen ist. Charakter muß zunächst ganz wertneutral als das bezeichnet werden, "was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will."[1] Das Gleichförmige und Feste des Willens macht den Charakter aus. Es ist an einen Menschen zu denken, der entschlossen ist, nach Grundsätzen zu handeln. Auch diese Grundsätze sind zunächst ganz allgemein aufzufassen. Es kann sich um sittliche aber durchaus auch um egoistische Maximen handeln. Da es Herbart nicht um irgendeine, sondern um die sittliche Charakterbildung geht, wird es entscheidend sein, auf welche Weise und aus welchem Material sich die Grundsätze bilden und zusammensetzen und wie sie im menschlichen Handeln zur Wirkung kommen. Um diesem Problem näherzukommen, soll von einer Definition des Erziehungszieles ausgegangen werden, die in zusammenfassender Weise zum Ausdruck bringt, was Herbart unter Charaktererziehung verstanden hat: "Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse."[2] Dieser Satz, den Rein ebenfalls zum Ausgangspunkt seiner Betrachtung macht und der im übrigen die Idee der inneren Freiheit neu beschreibt, kann nur voll verstanden werden, wenn zwei Instanzen im Bewußtsein vorausgesetzt werden, die in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen. Herbart spricht von einem subjektiven und einem objektiven Charakter und kommt zu dieser Unterscheidung aufgrund der Tatsache, daß der Mensch das Bestreben hat, sich selbst zu beobachten, mit sich zu reden, sich zu begreifen, zu beurteilen, sich zu gefallen usw. Der subjektive Charakter ist Träger der Grundsätze und hat die Aufgabe der Zensur. Mit dem objektiven Charakter ist das wirkliche Wollen gemeint, das ohne Beeinflussung durch die sittliche Erziehung sich aus Neigungen, Strebungen, Einflüssen aus der Umwelt und eigener Klugheit bildet. Herbart geht nun von der Voraussetzung aus, daß der subjektive und der objektive Charakter die Tendenz haben, zu einer Einheit zu verschmelzen. Im Hinblick auf die Bildung eines sittlichen Charakters sind nun drei Arten des Zusammenwirkens möglich: 1. Die subjektive Einsicht entspricht dem Sittengesetz, aber die objektive Grundlage ist bereits so festgefahren in ihrem eigenen

---

[1] J.Fr. Herbart, Pädagogische Grundschriften, II, 103

[2] J.Fr. Herbart, Kleinere pädagogische Schriften, Hg. Walter Asmus (Küpper, Düsseldorf, 1965), I, 103

Wollen, daß es nur gelegentlich und meist nur durch Erschütterungen oder großen Druck zu sittlichen Handlungen kommen kann. Der Mensch schwankt hin und her. 2. Das objektive egoistische Wollen bestimmt den subjektiven Charakter völlig, sodaß dieser nur diesem Wollen entprechende egoistische Maximen entwickeln kann. 3. Als letzte Möglichkeit ergibt sich eine Übereinstimmung in der Weise, daß das objektive Wollen und die subjektive Einsicht in die sittlichen Ideen ganz zusammenfallen. Von Charakterstärke kann man sowohl bei der zweiten als auch bei der dritten Möglichkeit sprechen, Charakterstärke der Sittlichkeit aber erlangt der Mensch erst, wenn das subjektive sittliche Wollen mit dem objektiven Wollen zu einer Einheit verschmolzen ist. Der Erziehung obliegt sowohl die sittliche Bildung des subjektiven als auch des objektiven Charakters. Erstere hat sich um das Entstehen richtiger sittlicher Maximen zu bemühen, d.h. sie hat die Aufgabe, im Zögling eine Gesinnung zu erzeugen, die den sittlichen Ideen entspricht, letztere hat durch eine kontinuierliche Begegnung Einfluß auf das tatsächliche Wollen des Zöglings zu nehmen. Voraussetzung dafür, daß diese Aufgabe überhaupt in Angriff genommen werden kann, muß allerdings die Anerkennung der Möglichkeit sein, daß der Wille beeinflußbar und damit zu bilden ist. Es ergibt sich somit das Problem der Bildsamkeit, das nach Herbart und Rein allein von der Psychologie gelöst werden kann.

Wenn man von der Bildsamkeit des Zöglings ausgehen will - und jedes pädagogische Handeln wird nach Rein nur dann sinnvoll, wenn man dies tut - braucht man eine philosophische und psychologische Position, die sowohl ein Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling zuläßt als auch den streng gesetzmäßigen Verlauf aller psychischen Prozesse voraussetzt. Rein hat die Assoziationspsychologie Herbarts übernommen, weil sie nach seiner Meinung diesen Bedingungen entspricht, und weil er überzeugt ist, daß sie auch zu seiner Zeit noch dem Erzieher die besten und wissenschaftlich einleuchtendsten Mittel für sein pädagogisches Handeln an die Hand gibt.

Obwohl Herbart derengen Verklammerung von Leib und Seele eine große Bedeutung beimißt, und obwohl er bereits so etwas wie das Unbewußte zu kennen scheint, wenn er die Neigungen aus den dunklen Gründen der Individualität aufsteigen läßt, gelten seine Untersuchungen fast ausschließlich den Bewußtseinsvorgängen und den ihnen zugrunde liegenden Gesetzen, sodaß man nicht ganz unberechtigter Weise von

einer reinen Bewußtseinspsychologie sprechen kann. Daß sich allerdings in seinem Konzept die Begriffe Seele und Bewußtsein nicht decken, beweist die Tatsache, daß auch bei ihm die Bewußtseinsinhalte verschwinden und wieder auftauchen können.

Ganz im Sinne Herbarts, der die Seele als ein einfaches, unteilbares und qualitätsloses "Reale" bezeichnet hat, spricht Rein von der Seele als von einem unteilbaren, den seelischen Vorgängen zugrunde liegenden Substrat, dessen Veränderungen sich nur durch Bewegungsvorgänge seines Inhalts erklären lassen. Diese Behauptung stellt natürlich eine empirisch unbeweisbare metaphysische Voraussetzung dar. Sie war für Herbart deshalb notwendig, weil er mit einer Psychologie, die den Zerfall des seelischen Geschehens in lauter einzelne Energien oder Vermögen zur Voraussetzung hatte, für ein zusammenhängendes planvolles pädagogisches Handeln, das den jungen Menschen zur Einheit einer charaktervollen sittlichen Persönlichkeit verhelfen wollte, nichts anfangen konnte. Für Rein ist diese Voraussetzung insofern unerläßlich, als ohne sie der Entwicklungsgedanke nicht einleuchtend interpretiert werden kann, denn

> würde durch die inneren Zustände die Seele selbst ihrer Natur nach verwandelt, so wäre keine Entwicklung möglich, dann wäre das Alte verschwunden, es würde keine Ansammlung innerer Zustände stattfinden können. Jede Entwicklung fordert, daß das Alte beharrt und Neues hinzukommt.[1]

Erst die Voraussetzung eines unteilbaren seelischen Substrats macht es Herbart möglich, von dem Bewußtsein als von einem Ganzen zu reden, in dem alle Inhalte miteinander in Verbindung stehen und voneinander abhängig sind. Beeinflußt von den neuen Erkenntnissen der Naturwissenschaften, besonders in der Chemie, führt Herbart auch das seelische Geschehen auf letzte elementare Bausteine zurück. Letztere nennt er Vorstellungen und läßt sie aus durch den Körper vermittelten Empfindungen hervorgehen. Diese Vorstellungen, die zunächst nichts weiter tun, als sich darzustellen, geraten in dauernde Bewegung durch die Tendenz, sich zu assoziieren oder sich zu hemmen. Die Art ihres Inhalts und die davon abhängige Assoziation oder Hemmung bewirken die Verschiedenartigkeit des Bewußtseinszustandes. Herbart hat zwar die Begriffe vorstellen, denken, fühlen und wollen von der Vermögenspsychologie übernommen, sie aber nicht als Bezeichnungen für eigenständige Energien angesehen, sondern hat die damit bezeichneten Phänomene lediglich als Modifikationen bestimmter Vorstellungsmassen verstanden,

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I,193

die aus einer bestimmten durch Assoziation oder Hemmung bedingten Konstellation der Vorstellungen hervorgehen. Rein drückt dieses Abhängigkeitsverhältnis folgendermaßen aus:

> Und in der Tat hängen auch die Vorstellungen, Gefühle und die praktischen Tendenzen eines Menschen innigst zusammen, indem auf letztere die Gefühle einen großen Einfluß üben, wähdas Vorwiegen dieser oder jener Gefühle weiter von dem Vorwiegen gewisser Gedankenkreise abhängig ist. Das Gefühl nimmt so gewissermaßen die Mittelregion zwischen dem Vorstellen und Streben ein. Selber in den Vorstellungen wurzelnd, oder durch die Form des Gedankenkreises erzeugt, treiben die Gefühle ihrerseits wieder vielfache Strebungen hervor, die wiederum eine Quelle der Gefühle werden, indem befriedigtes Streben Lustgefühle, unbefriedigtes dagegen Unlustgefühle in seinem Gefolge zu führen pflegt.[1]

Aktivität und Wollen gehen nach dieser Auffassung also nicht wie bei Fichte aus dem Ich hervor, sondern haben ihren Ursprung in den Vorstellungen, die durch einen nach bestimmten Gesetzen verlaufenden Apperzeptionsvorgang, auf den hier nicht näher eingegangen werden kann, einen ganz bestimmten "Gedankenkreis" bilden. In diesem "Gedankenkreis", sagtHerbart, "hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie."[2]

Es mag verwundern, daß Rein eine Psychologie übernimmt, die zu seiner Zeit fast hundert Jahre alt war. Zur rechten Beurteilung dieser Tatsache ist es notwendig, die psychologische Forschung der damaligen Zeit ins Auge zu fassen. Es ist in Betracht zu ziehen, daß in ihr die beherrschende Persönlichkeit Wilhelm Wundt war, und daß sich unschwer eine Verbindung von Herbart zu Wundt herstellen läßt. Rein hat besonders die Parallelität der Auffassung beider Autoren bezüglich der Ganzheitsbetrachtung des Bewußtseins herausgestellt. Es wäre hinzuzufügen, daß Wundt den Apperzeptionsbegriff Herbarts aufnimmt, und daß auch er überzeugt ist von der Zusammengesetztheit komplexer seelischer Prozesse aus einfachen Elementen, die der Psychologe durch empirische Analysen aufzusuchen und deren Bedeutung er für den Aufbau des Ganzen festzustellen habe. Es ist also nicht so, daß Rein einfach in der Tradition stecken bleibt, sondern daß er auch bei der Aufnahme psychologischer Erkenntnisse Bewahrung und Fortschritt miteinander verknüpft.

Kehren wir nach diesem Abstecher in die psychologische Grundlegung der Pädagogik bei Herbart und Rein zur Aufgabe der sittlichen Charaktererziehung zurück. Diese wird einmal Einsicht in die sitt-

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., III, 15

[2] J.Fr. Herbart, Pädagogische Grundschriften, II, 113

lichen Grundurteile zu vermitteln haben und zum anderen die äußerst wichtige sittliche Willensbildung in Angriff nehmen müssen. Die Art letzterer läßt sich aus der Idee der Vollkommenheit ablesen, die das sittliche Handeln von der Festigkeit, Vielseitigkeit und Konzentrationsfähigkeit des sittlichen Willens abhängig macht. Es wird also für die Bildung dieser Eigenschaften des Willens Sorge zu tragen sein.

Aus dem Gesagten dürfte weiterhin klar geworden sein, daß nach diesem Konzept der Wille nur über den Gedankenkreis erreicht und mit dauerhaftem Erfolg beeinflußt werden kann. Die Erziehung wird sich aus diesem Grunde der Bildung des Gedankenkreises als ihrer Hauptaufgabe zuzuwenden haben. Ein erfolgversprechendes Einwirken auf den Gedankenkreis kann aber nur dann erreicht werden, wenn bereits früh Umgang und Erfahrung durch eine "ästhetische Darstellung der Welt" ergänzt, erweitert und verbessert werden. Diese wird die Welt und alles, was in ihr geschieht, so darzustellen haben, daß die sittliche Wertschätzung des Zöglings, sein Gefallen und Mißfallen, sein Vorziehen und Verwerfen herausgefordert wird. Sie muß den Zögling dahin bringen, daß er sozusagen "mit sittlichem Auge" sich und sein Handeln in der Welt betrachtet. Sie muß infolgedessen so gestaltet werden, daß sie eine "Wärme" für die sittlichen Ideen im Zögling hervorruft, aus der dann Entschließung, Selbstnötigung, Handeln und schließlich ein dauerhafter sittlicher Wille hervorgehen können. Diese Aufgabe wird nur der Unterricht durch einen ausgebildeten Pädagogen leisten können, und sie wird nur dann gelingen, wenn der Zögling das Dargestellte als "lebendiges Wissen" aufnimmt, d.h. wenn es auf sein Interesse stößt. Mit der Erweckung dieses Interesses werden daher alle Erziehungsbemühungen zu beginnen haben. Erweckung des Interesses geschieht an interessanten Gegenständen, es ist aber kennzeichnend für das Erziehungsverständnis Herbarts, daß nicht der Gegenstand Endzweck des pädagogischen Bemühens ist, sondern das Interesse selbst. Der Gegenstand kann wechseln, das Interesse soll für immer geweckt werden. Fragen wir also, in welche Richtung die Erweckung des Interesses gehen soll, so kann die Beantwortung dieser Frage nicht vom Gegenstand her erfolgen. Herbart und Rein haben daher eine Klassifizierung des Interesses nicht nach Gegenständen, sondern nach der Art des Interesses vorgeschlagen und sind davon ausgegangen, daß sich das menschliche Interesse in sechsfacher Weise der Welt zuwenden kann. Rein nennt in Anlehnung an Herbart das empirische, spekulative, künstlerische (ästhetische), sympathetische, soziale und

religiöse Interesse. Die Erweckung aller sechs Arten des Interesses hat Herbart Allgemeinbildung genannt und dem erzieherischen Bemühen die Auflage gemacht,kein Interesse ungebildet zu lassen. Daß dem moralischen (sympathetischen und sozialen) und religiösen Interesse in diesem Konzept ein Übergewicht zugestanden wird, ergibt sich aus dem postulierten Erziehungsziel. Den übrigen wird in der Hauptsache die Aufgabe zugewiesen, Prädispositionen für das moralische Interesse zu schaffen. Auf diesen Zusammenhang kann hier aber nicht weiter eingegangen werden.

Bei der Schwerpunktsverlagerung vom Gegenstand auf das Interesse wird nicht mehr der Anspruch erhoben, Allgemeinbildung als vollständige Lehrstoffübersichten zu vermitteln. Die Lehrplangestaltung unterliegt lediglich der Forderung, der Bildung des vielseitigen Interesses gerecht zu werden, sodaß sowohl eine rigorose Reduzierung als auch eine exemplarische Auswahl des Lehrstoffes bei dieser Auffassung von Allgemeinbildung im Bereich der Möglichkeiten liegen. Damit wäre bereits zum zweiten Angriffspunkt das Nötige gesagt.

Da die Idee der Vollkommenheit neben der Vielseitigkeit eine Konzentrationsfähigkeit des Willens verlangt, muß auch diese Eigenschaft gebildet werden. Eine wirkungsvolle Einflußnahme auf den Willen in dieser Hinsicht kann wiederum nur über den Gedankenkreis erfolgen. Bei aller Vielseitigkeit in der Darstellung der Welt darf es keine Zerstreuung geben, denn das Bewußtsein ist eine Einheit und muß es bleiben, wenn der Wille Konzentrationsfähigkeit erlangen soll. Die Vielseitigkeit wird dadurch vor der Zerstreuung bewahrt, daß das Einzelne durch Vertiefung klar erfaßt und in der Besinnung mit anderem durch Vertiefung Erfaßtem wieder vereinigt wird. Durch Besinnung wird eine feste Assoziation von bestimmten Vorstellungen und damit ein fester, in seinen Zusammenhängen klar durchschaubarer Gedankenkreis hergestellt, der zur Konzentrationsfähigkeit des Willens einen wichtigen Beitrag leisten wird.

Die aus der Idee der Vollkommenheit als letzte Aufgabe sich ergebende Bildung der Festigkeit des sittlichen Willens wird Hauptwerk der Führung durch den Erzieher sein müssen. Sie hat "die Jugend zur Folgsamkeit, zum Gehorsam an die erkannten Grundsätze zu gewöhnen."[1] Sie soll nach Herbart

> halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei. Sie soll es teilweise durch Beifall und Tadel bewegen, sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen.[2]

---

[1] W. Rein, Päd. i.syst.Darstlg., III, 279

[2] J.Fr. Herbart, Pädagogische didaktische Schriften, Hg. W. Asmus, (Küpper, Düsseldorf, 1965), III, 223

Die Führung muß mit aller Behutsamkeit zu Werke gehen. Herbart hat sie als eine kontinuierliche Begegnung dargestellt, deren Wirksamkeit in hohem Maße abhängig gemacht wird von einer durch Sympathie geprägten Atmosphäre, sodaß Rein schreiben kann:

> Im Unterricht sind Geist und Gemüt des Lehrers und der Schüler mit dem Bildungsstoff beschäftigt, in der Führung treten sie in persönliche direkte Berührung und in fortwährende Begegnung miteinander. Dort macht sich die in den Wissensschätzen liegende erzieherische Kraft geltend, hier kommt die nachhaltige Wucht des persönlichen Einflusses von Gemüt zu Gemüt zur Geltung. Dort spielt die Gelehrsamkeit des Lehrers eine Rolle, hier kann er zeigen, welche Ströme der Liebe aus seinem Inneren entquellen.[1]

Das bisher Gesagte könnte leicht den Eindruck erwecken, als würde nur dem Erzieher Aktivität im Erziehungsprozeß zugestanden, der Zögling aber müsse die Erziehung passiv über sich ergehen lassen. Das Wort "machen" im obigen Zitat weist in der Tat dem Erzieher eine bedeutsame Aktivität zu, die zweite Hälfte des Satzes bringt aber gleichzeitig die Selbsttätigkeit des Zöglings ins Spiel. Der Wille kann sich immer nur bilden als eigenes Werk. Aufgabe der Führung wird es sein, diese Überzeugung im Zögling hervorzurufen und ihm Mut zu einer diesbezüglichen Erprobung zu machen.

Die Bedeutung der Allgemeinbildung für die sittliche Erziehung dürfte aus den vorangegangenen Darlegungen zur Genüge klar geworden sein. Mit dieser Funktion, in der sie ausschließlich als Mittel zum Zweck aufgefaßt wird, erschöpft sich ihr Auftrag jedoch nicht. Rein hat ihr in Anlehnung an Herbart weiterhin einen Aufgabenbereich zugewiesen, der durchaus als Selbstzweck zu betrachten ist, wenn er auch Verbindungen zur sittlichen Erziehung und zur Ausbildung zuläßt. Diesem Selbstzweck zufolge soll die Allgemeinbildung

> den heranwachsenden Menschen Vergangenheit und Gegenwart der Umwelt erschließen, in die er hineingeboren ist, um ihn zu befähigen im Wechselverkehr mit ihr zu leben und zu arbeiten.[2]

Diese Zielangabe rückt das Material, an dem das vielseitige Interesse gebildet werden soll, ins Blickfeld und in den Bereich der pädagogischen Überlegung. Zwei Bedingungen zur rechten Lehrstoffwahl können allgemein ausgewiesen werden: Erstens kann es sich, da Vielseitigkeit als Forderung bestehen bleibt, nicht um eine Auswahl nach einseitigen Zwecken handeln, und zweitens hat sich die Lehrplangestaltung den Veränderungsprozessen in der Umwelt anzupassen. Konnte Rein der sittlichen Erziehung ein durch alle Zeiten hindurch gleichblei-

---

[1] W. Rein, Päd. i.syst. Darstlg., III, 279/280

[2] W. Rein, a.o.O., III, 9

bendes Erziehungsziel zusprechen, so wird das Bildungsziel als epochalen Veränderungen unterworfen gedacht. Das gleiche gilt natürlich auch von den Ausbildungszielen. Wir sehen, daß durch die Begriffsabgrenzung Erziehung, Bildung und Ausbildung das der Grundhaltung Reins entsprechende Pendeln zwischen Bewahrung und Veränderung wieder voll zum Ausdruck kommt.

Die Allgemeinbildung im Sinne der Bildung eines vielseitigen Interesses an den für eine Epoche maßgebenden Kulturgütern bringt einer jeden Zeit entsprechende Bildungsideale hervor, die sich in den Lehrplänen niederschlagen. Aufgabe der Pädagogik wird es sein, diese oft nur unbewußt vorhandenen Bildungsideale darzustellen und einer pädagogischen Kritik zu unterziehen, um das gegenwärtige Ideal vor Einseitigkeiten zu bewahren. Die Erweckung des vielseitigen Interesses in der Allgemeinbildung ist nach Rein das einzige wirksame Korrektiv gegenüber dem in seiner Zeit sich auffällig in den Vordergrund schiebenden Bildungsideal des Fachmannes. Die Allgemeinbildung in diesem Sinne versetzt den jungen Menschen mitten in seine Zeit und veranlaßt ihn zu einem regen Interesse für die menschlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Belange seiner Mitmenschen. Erst sie befähigt ihn, Verantwortung in nicht berufsgebundenen gesellschaftlichen Tätigkeiten übernehmen zu können.

Gleichzeitig steht die Allgemeinbildung in einer engen Verbindung mit der Berufsausbildung, da sie Grundkenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die für jede Fachausbildung notwendig sind. Darüber hinaus leistet sie den heranwachsenden jungen Menschen für spätere wechselvolle Lebenslagen, die auch den Beruf betreffen können, einen wertvollen Dienst, den schon Herbart ihr zugewiesen hat, und der heute wieder aktuell geworden ist:

> So gibt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte.[1]

Die durchlaufende Verbindung von der sittlichen Erziehung zur Allgemeinbildung und Berufsausbildung kann durch folgendes Zitat Reins deutlich gemacht werden:

> Im Begriff des sittlichen Charakters liegt die Forderung eingeschlossen, daß der Mensch wirken und schaffen soll in der Welt, solange er lebt und solange seine Kräfte reichen ... Die lebendige Tugend muß sich in der menschlichen Gesellschaft bewähren, der Charakter muß mitten im Strome des Le-

[1] J.Fr. Herbart, Pädagogische Grundschriften, II, 49

> bens stehen und zeigen, was er vermag. Damit er dies in rechter Weise vollbringen kann, muß er die Dinge und Personen dieser Welt verstehen, ihr Getriebe, ihren Zusammenhang, ihren Einklang und ihren Widerstreit. Er muß sich Kenntnisse und Geschicklichkeiten mancherlei Art erwerben, um mit diesem Pfunde in der menschlichen Gesellschaft wuchern und kräftig an der Förderung der Kultur teilnehmen zu können. Der Geist des Menschen darf darum nicht einseitig, sondern er muß vielseitig entwickelt sein.[1]

Somit darf abschließend zum ersten und zweiten Angriffspunkt[2] gesagt werden, daß auch bei Postulierung des ethischen Erziehungszieles als obersten Erziehungszwecks alle weiteren Aufgaben der Erziehung und Bildung nicht außer acht gelassen werden, und daß entgegen dem Vorwurf der Einschränkung und Einseitigkeit eine Ausweitung der Erziehungsaufgaben vollzogen wird, wie sie manche heutigen Bildungskonzepte sehr häufig vermissen lassen.

Zu 3. Auch der dritte Angriffspunkt gegen das Erziehungskonzept Herbarts kann nur als bedingt zutreffend anerkannt werden. Zwar ist es richtig, daß Herbart und mit ihm Rein für die sogenannten Gesinnungsfächer, also die Fächer, die für die Charakterbildung besonders wichtig sind (Geschichte, Geographie, Literatur, Religion), vorwiegend im Rahmen poetisch-historischer Literatur bleiben. Aber es ist erstens auf die große Bedeutung hinzuweisen, die sie der Mathematik und den Naturwissenschaften für die Bildung zuschreiben,[3] und zweitens auf die Tatsache aufmerksam zu machen, daß Herbart nicht nur dem Unterricht, sondern in gleicher Weise der Führung (Zucht) Bildungsfunktionen zuweist. In seiner Einleitung zur "Allgemeinen Pädagogik" hat er auf die große Bedeutung und Wirksamkeit der funktionalen Erziehung hingewiesen. Er bringt sie auf die Begriffe "Umgang und Erfahrung". Rein widmet diesen "Miterziehern" eine ausdrückliche Würdigung und stellt sie dar als den Einfluß der Natur, der Familie, der Genossen, der Zeitströmungen, der Kirche und des Staates. Trotz Anerkennung ihrer Bedeutung hat Herbart die funktionale Erziehung aber weit kritischer gesehen als die späteren Reformpädagogen. Er behauptet, daß sie einseitig und beschränkt mache, wenn sie keine planmäßige Erweiterung durch den Unterricht erhalte. Darüber hinaus enthält der Bereich der funktionalen Erziehung nach seiner Meinung neben positiven auch durchaus negative Elemente, man denke nur an die ver-

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., III, 20

[2] siehe S.25

[3] i. 1.Steigerbrief (1797/98), i."Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien"(1801) und besonders in "Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung ..."(1802), (Herbart, Kleinere pädagogische Schriften, Hg.W. Asmus, S.21/22, 26, 63/64, 80 ff)

hemmenden Wirkungen eines schlechten Umgangs. Erfahrung und Umgang sind aus diesem Grunde auszuweiten und zu ergänzen. Dieser Forderung glaubt Herbart durch literarische Nacherlebnisse und durch den konkreten Umgang des Zöglings mit dem Erzieher gerecht werden zu können, denn letzterer

> selbst wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahnung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den großen Männern der Vorwelt oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende historische poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide miteinander in großer und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgend eines Dritten zu bedürfen.[1]

Führung bedeutet ja, wie wir sahen, eine ständige Begegnung zwischen Erzieher und Zögling, die, getragen von gegenseitiger Sympathie, in konkreter Wechselwirkung das Werk der Erziehung und Bildung als gemeinsame Aufgabe fördern und vertiefen soll. Rein hat darüber hinaus von der Bedeutung und Notwendigkeit einer guten Klassen- und Schulgemeinschaft gesprochen und auch einige Anregungen zu ihrer Gestaltung gegeben. Den wesentlichen erziehenden Einfluß hat er aber dem Unterricht und der individuellen Begegnung des Zöglings mit dem Erzieher zugeschrieben. Das hat ihm den Vorwurf einer individualistischen Pädagogik eingetragen, den er in einem ausführlichen Kapitel unter dem Titel "Individual- oder Sozialpädagogik"[2] zu widerlegen versucht. Damit kommen wir zum vierten Angriffspunkt.

Zu 4. Wie Willy Moog zu dem Thema Individual- und Sozialpädagogik ausführt,[3] war die diesbezügliche Diskussion der damaligen Zeit stark emotionell und weltanschaulich geladen. Daher sind die Argumentationen zum Teil erheblich polemisch gefärbt. Für Rein ist eine Entscheidung für nur eine der beiden Positionen vom pädagogischen Standpunkt aus nicht zu verantworten, da sie in die Einseitigkeit führe. Er weist daher der Pädagogik einen Standpunkt über beiden Positionen zu und bringt das Problem auf die Frage, ob Erziehung als individueller Selbstzweck zu betrachten sei oder ob für die Gemeinschaft erzogen werden solle. Ausgehend von der anthropologischen Aussage ,daß Egoismus und Altruismus dem Menschen gleich ursprünglich seien, kann Rein nur eine Entscheidung für die Position der Mitte des Sowohl-als-auch vollziehen:

---

[1] J.Fr. Herbart, Pädagogische Grundschriften, II, 63

[2] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., I, 44 ff

[3] Willy Moog, Geschichte der Pädagogik, (Henne-Verlag, Ratingen, Neuauflage 1967), S. 440 ff.

> Die Erziehung ist darauf gerichtet, die Zahl der Einzelnen zu mehren, die die objektiven Normen zu Lebensmächten für sich und ihr Wirken zu machen bestrebt sind. Die Pädagogik will ihr die rechten Wege dazu weisen. Nenne man sie darum individualistisch! Weil sie aber nicht anders kann, als sich dabei an den bleibenden, absoluten Gehalt der sittlichen Gesamtentwicklung zu halten, nenne man sie sozial! Aber beide Benennungen führen irre! Deshalb sprechen wir nur von einer Pädagogik, die beide Auffassungen in sich vereinigt ...[1]

Die Vereinigung, von der in diesem Zitat die Rede ist, hat sich Rein folgendermaßen vorgestellt:

> Die sittliche Bildung hat zwei Hauptseiten, einmal die innere Vollendung des Individuums und weiter die Menschenliebe aus der Erkenntnis, daß der Einzelne nicht um seiner selbst willen in der Welt sei, und daß er sich selbst nur durch die Vollendung seiner Brüder vollende. Die sittliche Bildung ist Entwicklung von der Abhängigkeit zur Selbständigkeit; aber diese bedeutet nicht Lösung aus der Gemeinschaft, sondern nur Erweiterung der Gemeinschaft selbst zur Gemeinschaft unter Freien.[2]

Mit diesen Argumenten hat Rein die von ihm formulierte Frage von der Erziehungslehre Herbarts her korrekt beantwortet. Es bleibt allerdings die Frage, ob er sich damit wirklich über beide Positionen erhebt. Wir werden sehen, daß in der Erziehungslehre Peter Petersens die Problemstellung eine ganz andere ist. Dort geht es nicht mehr um die Frage, ob Erziehung f ü r das Individuum oder f ü r die Gemeinschaft zu geschehen hat, sondern um das Problem, ob Erziehung eine individuelle Sonderbehandlung sein oder d u r c h Gemeinschaft geschehen soll. Von diesem Standpunkt aus muß allerdings die Auffassung Reins als vorwiegend individualistisch bezeichnet werden.

Die Beurteilung der Erziehungslehre Herbarts geht nach Rein häufig von der Meinung aus, Herbart habe geglaubt, daß "so ohne weiteres ... durch Mitteilung von Vorstellungen auch der entsprechende Wille erzeugt oder übertragen oder ausgelöst werden"[3] könne. Zur Abwehr dieser Meinung schreibt Rein:

> Er wußte sehr wohl, wie vieler Mittelglieder der Weg von der Vorstellung zum Willen bedarf; daß man den sittlichen Willen nicht anlehren, die sittlichen Grundsätze nicht einfach referierend auf den Schüler übertragen kann, da der Schüler ein spontanes Subjekt, Vermögen, Wille ist; daß es sich in aller Erziehung letzten Endes um ein Anfachen des innersten Lebensfeuers, um die innigste Berührung des Lebenswillens handelt.[4]

Es wird meistens übersehen, daß Herbart den Weg von den Vorstellungen

---

[1] W. Rein, Päd.i.syst. Darstlg., I, 49

[2] W. Rein, a.o.O., I,50

[3] W. Rein, a.o.O., I, 193

[4] W. Rein, a.o.O., I, 193

zum sittlichen Wollen als einer konstanten Kraft über die Handlung hat führen lassen:

> Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesses zur Begehrung und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann.[1]

Dieses Handeln kann ein in Gedanken antizipiertes oder auch ein reales Tun sein. Herbart hat daher vorgeschlagen, den heranwachsenden jungen Menschen Gelegenheiten zu einem den sittlichen Ideen entsprechenden Handeln in der Öffentlichkeit zu geben, in seiner Zeit aber keine Realisierungsmöglichkeiten dieses Vorschlages gesehen. Vielleicht ist es ein Verhängnis, daß sich später die Herbartianer ausschließlich auf die Bildung des Gedankenkreises konzentrierten und nicht die Weiterbildung der Erziehungslehre Herbarts in dieser Richtung versucht haben.

C. Das einheitliche nationale Schulsystem

1. Schultheoretische Überlegungen

Entsprechend seiner konservativen Grundhaltung muß Rein bei dem Entwurf eines neuen Schulplanes davon ausgehen,

> das Gegebene zu untersuchen nach dem, was in ihm berechtigt und nach dem, was auszuscheiden und etwa durch andere Elemente zu ersetzen sei.[2]

Gegeben war ein Schulwesen, in dem beziehungslos eine Volksschule, eine Mittelschule ohne Einjährigenabschluß, eine Realschule mit Einjährigenabschluß, ein Gymnasium, ein Realgymnasium und eine Oberrealschule nebeneinander standen. Außerdem waren eine Reihe von niederen und höheren Fachschulen entstanden. Um die Frage beantworten zu können, was an dem Gegebenen berechtigt, was auszuscheiden und was als Neuerung einzuführen sei, muß zunächst klargestellt und geprüft werden, von welcher Seite Forderungen an die Schule erhoben werden können und inwieweit sie berechtigt sind. Da die Schule eine Einrichtung der Gesellschaft ist, steht es für Rein außer Zweifel, daß die Ausgestaltung des Schulwesens sich an dem wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Entwicklungsstand eben dieser Gesellschaft auszurichten hat. Einen Beleg für den Tatbestand dieses Abhängigkeits-

---

[1] Fr. Herbart, Pädagogische Grundschriften, II, 113

[2] W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, S. 97

verhältnisses ergibt in unwiderlegbarer Weise der geschichtliche Rückblick. Es ist aber ebenfalls unbestreitbar, daß das Schulwesen von dem in ihr stattfindenden Erziehungs- und Bildungsprozeß, der den zu erziehenden jungen Menschen ins Blickfeld bringt, Ausrichtung und Organisationsform erhalten muß. Es wird also nötig sein, bei dem Entwurf einer neuen Schulorganisation beiden Faktoren in gleicher Weise Rechnung zu tragen.

Der geschichtliche Rückblick zeigt nach Rein eine zunehmende Differenzierung des Schulwesens, die sich als Folge einer immer weiter um sich greifenden Arbeitsteilung erweist. Diese Arbeitsteilung, die eine Zweiteilung von theoretischer und praktischer Arbeit mit sich brachte, erfährt bei Rein anders als bei Karl Marx eine ausschließlich positive Beurteilung, weil erst durch sie die Beherrschung der ökonomischen Verhältnisse durch den Menschen möglich geworden ist. Die Schule hat aus diesem Grunde die erfolgte Differenzierung zu berücksichtigen, aber es ist zu prüfen, inwieweit diese mit den Tendenzen zur Einheit, die ebenfalls aus dem gesellschaftlichen Raum kommen, vereinbar ist. Die Aufnahme dieser Tendenzen muß natürlich ebenfalls Folgen für die Organisation des Schulwesens haben. Es entsteht damit das Problem, die aus der Gesellschaft kommenden Differenzierungs- und Einheitsforderung in das rechte Verhältnis zueinander zu bringen. Radikale Lösungen durch Unterordnung des einen Faktors unter den anderen schließen sich für Rein aus. Er bleibt in dieser Hinsicht ganz auf der mittleren Linie. Somit scheiden sowohl ein ganz auf die Berufsausbildung ausgerichtetes Schulwesen als auch die konsequente Einheitsschule, sei sie nationaler oder sozialistischer Prägung, aus dem Bereich der Möglichkeiten aus.

Eine völlige Anpassung an die zunehmende Arbeitsteilung in der Gesellschaft würde das Schulwesen der Gefahr einer zunehmenden Zersplitterung aussetzen, denn wollte man konsequent dieser Entwicklung folgen, müßte jeder Fachschule ein eigener allgemeinbildender Lehrgang vorgelagert werden. Nach Auffassung Reins ist eine so weitgehende Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens weder nötig noch wünschenswert, und er behauptet, daß die drei Schultypen Volksschule, Realschule und Oberschule - letztere mit den Zweigen Oberrealschule und Gymnasium - der arbeitsteiligen Gesellschaftsstruktur vollauf genügen. Zum Beweis seiner These geht er von einer Analyse der in den verschiedenen Berufen zu leistenden Arbeit aus und kommt zu der Feststellung, daß man die Vielfalt der Arbeits- und Be-

schäftigungsarten im Grunde in nur drei sich voneinander abhebenden Arbeitssphären zusammenfassen kann, denen jeweils eine bestimmte Berufsschicht entspricht. So sind der "ausführenden, bestimmenden" und "schöpferischen Arbeit"[1] die "untere", "mittlere" und "höhere" Berufsschicht zuzuordnen. Jede wird in ihrer ganzen Breite zur Grundlage des je für sie zuständigen von jenen drei Schultypen gemacht. Erst die Berufsausbildung in entsprechenden Fachschulen, die gemäß der in ihnen zu erlernenden Berufe als niedere, mittlere und höhere Fachschulen zu gruppieren sind, muß der Arbeitsteilung der Gesellschaft in vollem Maße Rechnung tragen. Es ist natürlich unverkennbar, daß die von Rein vorgenommene Gruppierung nach Berufsschichten der heutigen Schichteneinteilung der Gesellschaft gleichkommt, und man könnte gegen ihn den Vorwurf erheben, mit seinem Entwurf wiederum nichts weiter als die Organisation einer Standesschule vorgeschlagen zu haben. Rein selbst legt aber größten Nachdruck auf die Feststellung, daß die Beibehaltung der Dreiteilung im Schulwesen ausschließlich realistischen, den Bedürfnissen der Gesellschaft Rechnung tragenden Überlegungen entstamme und in keiner Weise von Standesvorurteilen diktiert sei.

Während die aus dem politischen Raum an die Schule gerichteten Forderungen nach Berücksichtigung nationaler und sozialer Einheitsfaktoren sich im Konzept Reins im wesentlichen in der Gestaltung der äußeren Schulorganisation und in der erweiterten Formulierung des Erziehungszieles mit entsprechender Neufassung der Lehrpläne niederschlagen, haben die Demokratisierungstendenzen sich vor allem auf den Entwurf einer neuen Schulverfassungstheorie ausgewirkt.

Ausgehend von der geschichtlichen Entwicklung, die einen immer deutlicher hervortretenden Trend zur völligen Verstaatlichung des Schulwesens zeigt, muß gefragt werden, wie weit der Einfluß des Staates gehen darf, und ob er berechtigt ist, alle anderen gesellschaftlichen Kräfte, die Anspruch auf ein Mitspracherecht bei der Ausgestaltung und Verwaltung des Schulwesens anmelden, von der Mitwirkung auszuschließen. Bei der hohen Bedeutung, die Rein dem Staat zuerkennt, läge bei ihm eine Befürwortung des Staatsmonopols im Schulwesen immerhin im Bereich der Möglichkeit. Es lassen sich jedoch auch mehrere Gründe dafür anführen, daß Rein eine Ausweitung dirigistischer Funktionen des Staates im Schulwesen ablehnen muß. Erstens kann er als Herbartianer nicht ganz unbeeinflußt sein von der kritischen Haltung seines Meisters gegenüber aller politischen und staatlichen Einflußnahme

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., S. II,154

auf das Erziehungsgeschehen. Zweitens spricht er selbst von dem nicht gerade ermutigenden Beispiel eines völlig vom Staat beherrschten Schulwesens im Nachbarland Frankreich, und drittens verträgt nach seiner Meinung der ganze Bereich geistiger und schöpferischer Tätigkeiten in keiner Weise eine staatliche Bevormundung:

> Hier muß Freiheit herrschen, Freiheit der Überzeugung und Anerkennung für individuelle schöpferische Kraft, die bei rechter Organisation in den Dienst der Gesamtheit gezogen wird.[1]

Rein hat die Demokratisierung des Schulwesens auf die Begriffe Dezentralisation und Selbstverwaltung gebracht. Bezogen auf das Verhältnis der am Schulwesen interessierten gesellschaftlichen Gruppen besteht Dezentralisation darin, daß die

> Verbände, die an der Pflege der Erziehung und Bildung ein eigenes, selbständiges Interesse besitzen, ... zur Verwaltung der Erziehungs- und Schulangelegenheiten herangezogen werden.[2]

Die am stärksten an der Erziehung interessierten gesellschaftlichen Gruppen sind nach Rein die Familien, die Gemeinden, die Kirchen und der Staat. Warum er trotz wiederholter Beteuerungen, daß die Schule Rücksicht auf die technische und wirtschaftliche Entwicklung in der Gesellschaft zu nehmen habe, das Mitspracherecht von Gruppen aus diesem Raum nicht erwähnt, ist nicht ganz einsichtig, es sei denn, er hielte sie durch den Staat und die Gemeinden für hinreichend repräsentiert. Die politischen Parteien will er bewußt von einer direkten Einflußnahme auf das Schulwesen ausschließen, denn diesen sei "die Schulfrage von jeher eine bloße Machtfrage gewesen."[3] Es soll ihnen aber die Möglichkeit gegeben werden, von der Wissenschaft geprüfte Vorschläge in die einzelnen Selbstverwaltungsgremien einzubringen.

Das erste Anrecht an der Mitgestaltung der Schule haben die Familieh. Während Kirchen, Gemeinden und Staat nur Teilinteressenten der Erziehung sind, liegt den Eltern die Sorge für die ganze Persönlichkeit des heranwachsenden jungen Menschen am Herzen. Jede Schulverfassungstheorie hat daher von dem Grundrecht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder auszugehen. Die zu einer Schule gehörenden Familien bilden zusammen mit den Lehrern eine Schulgemeinde, die im Idealfall den Zusammenschluß gleichgesinnter Eltern und Lehrer bedeutet. Das Mitspracherecht der Eltern an der Gestaltung des Schulwesens soll durch den Aufbau einer Selbstverwaltungsorganisation ge-

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., II, 273

[2] W. Rein a.o.O., II, 236

[3] W. Rein, a.o.O., II, 249

währleistet werden, die auf unterster Ebene aus einem Schulvorstand, auf Kreis- oder Stadtebene aus einer Kreis- oder Bezirksvertretung, auf Provinzialebene aus einer Provinzialschulsynode und auf Landesebene aus einer Landesschulsynode zu bestehen hat. Alle diese Gremien müssen mit Befugnissen und Entscheidungsvollmachten ausgerüstet werden, wenn die Absicht der Demokratisierung überhaupt eine Aussicht auf Erfolg haben soll. Außer den Eltern sollen ihnen Vertreter der Kirchen und Gemeinden angehören.

Abgesehen davon, daß Rein die Gestaltung eines Schulwesens vorschwebt, das von e i n e r Weltanschauung getragen ist, erfordert nach seiner Meinung sowohl das Grundrecht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder als auch die Idee der Gewissensfreiheit und der Selbstverwaltung die Möglichkeit der Bildung von Konfessions-, Simultan- und Dissidentenschulen, wenn die Eltern die Einrichtung einer solchen Schule wünschen. Aus den gleichen Gründen müsse auch die Errichtung von Privatschulen erlaubt sein.

Die Kirchen müssen nach Rein den letzten Rest ihrer Schulaufsichtsfunktionen verlieren, und es muß ihnen auch die Möglichkeit genommen werden, den Religionsunterricht an den Schulen kontrollieren zu können. Sie sollen aber als gewichtiger gesellschaftlicher Faktor, der von Natur aus ein großes Interesse an der Erziehung der Kinder hat, in den Selbstverwaltungsgremien vertreten bleiben, wo sie ihre Forderungen anmelden und ihre Meinung zu anstehenden Fragen äußern können.

Staat und Gemeinden sehen in den heranwachsenden Kindern in erster Linie die zukünftigen Bürger der Gesellschaft, an deren guter Bildung und Erziehung ihnen natürlich gelegen ist. Ihre Kompetenzen, Rechte und Pflichten auf dem Erziehungssektor sind aber gegen die der Eltern und Lehrer abzugrenzen.

Über die Hauptfunktion des Staates hatte bereits Herbart folgende grundsätzliche Auffassung vorgetragen:

> Der Staat, der die künstlerische Kraft (der Erziehung) nicht schaffen kann, der kann sie gleichwohl in eine angemessene Wirkungssphäre setzen.[1]

Ganz im Sinne dieses Satzes weist Rein ihm und den Gemeinden in erster Linie Organisations- und Verwaltungsaufgaben zu, die vor allem den Schulbau und die Besoldungsangelegenheiten betreffen. Darüber hinaus hat der Staat eine gewisse Oberaufsicht auszuüben, die ihn be-

---

[1] J.Fr. Herbart, Kleinere pädagogische Schriften, I, 148

rechtigt, für eine ordnungsgemäße Erziehung in den Schulen zu sorgen und Minimalziele für die einzelnen Schultypen festzulegen. An die Lehrerschaft müßte er die Entscheidung über die Wege zur Erreichung der Ziele abtreten und dadurch eine selbständige Gestaltung der Lehrpläne und eine eigene Wahl der angemessenen Methode durch den Lehrer ermöglichen. Den Eltern überläßt er die weltanschauliche Grundausrichtung der Schule und gibt ihnen die Möglichkeit, durch Bildung eigener Selbstverwaltungsorgane über die innere und äußere Gestaltung der Schule mitzureden. Um einen Mißbrauch der demokratischen Selbstverwaltung auszuschalten, muß nach Rein dem Staat das Recht eingeräumt werden, allen Bestrebungen innerhalb der Schule, die sich als staatsfeindlich erweisen, entgegentreten zu können.

Den Selbstverwaltungsorganen steht im Konzept Reins der Staat mit einem eigenen Verwaltungsapparat gegenüber. Für letzteren fordert er den Abbau "bürokratischer Verwaltungsweise, wonach alles von oben herab, von einem Zentrum aus, bloß durch Beamte regiert wird",[1] und schlägt eine kooperative Zusammenarbeit zwischen beiden Interessengruppen vor. Die staatlichen Behörden sollen den Schulverbänden "helfend und unterstützend" zur Seite stehen. Daß Rein bei seinem Entwurf zur Neuordnung der Schulverwaltung dementsprechende amerikanische und englische Einrichtungen als Vorbild gedient haben, geht sowohl aus der letzten Forderung als auch aus dem Vorschlag hervor, in Anlehnung an die Bureaus of Education in Waschington und des Education-Department in London ein Reichsschulamt einzurichten. Wie seine Vorbilder soll dieses Amt keinerlei dirigistische Funktionen ausüben, sondern lediglich beratend und forschend wirken. Im übrigen plädiert Rein für die Beibehaltung des föderalistischen Prinzips, d.h. für die Kulturhoheit der Länder.

Der Organisationsplan

Da die drei Schularten nebeneinander bestehen bleiben sollen, stellt sich natürlich die Frage, inwieweit der Schulentwurf Reins überhaupt noch als Einheitsschulplan angesehen werden kann. Auf diese Frage sind zwei Antworten möglich. Die eine geht von der äußeren Organisation des Schulwesens aus, die zweite ist vom Erziehungsziel her zu geben.

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., II, 237

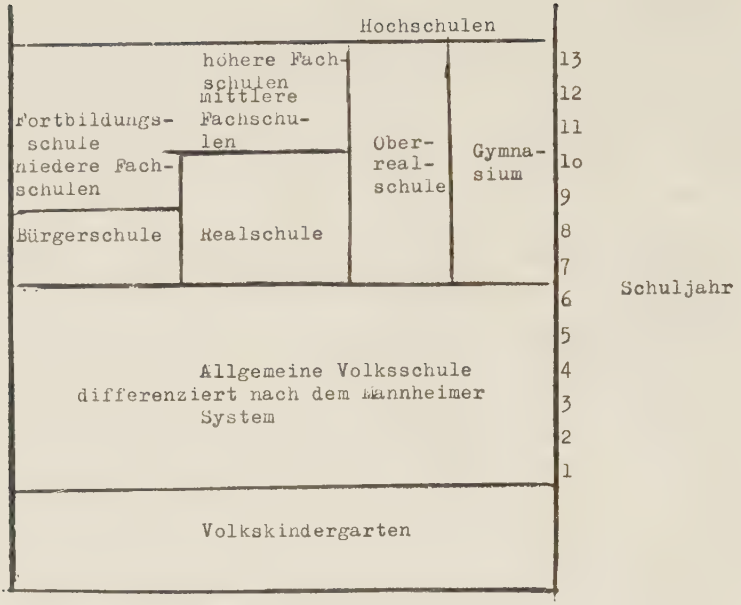


Abb. 1

Bisher standen die verschiedenen Schultypen völlig beziehungslos nebeneinander, sodaß Übergange nach vollzogener Entscheidung nicht mehr stattfinden konnten. Nach dem neuen Entwurf sollen die Scheidewände zwischen den drei Schulgattungen insofern wegfallen, als die Lehrpläne aller Schulen so aufeinander abgestimmt werden, daß Übergänge von einem Schultyp in den anderen ohne Prüfungen und Zeitverlust möglich werden können. Eine weitere Vereinheitlichung erwartet Rein von einem für alle Kinder obligatorischen, auf sechs Jahre auszudehnenden Besuch der "Allgemeinen Volksschule". In letzterer, die als neu einzurichtende Unterstufe der Volksschule gedacht ist, soll vor allem den nationalen und sozialen Einheitstendenzen Rechnung getragen werden. Mehr kann für die äußere Einheit des Schulwesens nicht getan werden, da ein Schritt über die angegebenen Vorschläge hinaus den gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht mehr entsprechen würde.

Ihre innere Einheit erhalten die verschiedenen Schulgattungen durch die Idee der Erziehung. Unter dieser Idee wird das Schulwesen zu einem Schul s y s t e m , das von der Leitidee her seine Einheit

erhält. Nicht umsonst spricht Rein immer wieder von dem Schulsystem als von einem Ganzen, in dem die Teile ihren bestimmten Ort haben, miteinander verbunden und auf das Erziehungsziel hin ausgerichtet sind. Die Erziehung hat in allen Schulen dasselbe Ziel und vollzieht sich an gleichen Bildungsgütern, die nur in ihrem Umfang verschieden sind. Man kann daher in dem von Rein vorgeschlagenen Schulsystem durchaus von einer Bildungseinheit sprechen, deren Existenz Sienknecht für die Oberschulen der damaligen Zeit wegen ihrer fortlaufenden Differenzierung mit Recht anzweifelt.[1] Rein hat aufgrund dieser Bildungseinheit für alle Erziehungsschulen einen gemeinsamen Lehrplan entworfen, der für die einzelnen Schultypen lediglich einer Modifizierung bedarf, die besonders den Sprachunterricht betrifft. Die in diesem Lehrplan ausgedrückte Bildungseinheit umfaßt auch die religiöse Komponente, sodaß Rein entsprechend seinem Religionsverständnis an eine Schule denken kann, die von einer einheitlichen Weltanschauung getragen ist. Für die Einrichtung von Bekenntnis- oder Simultanschulen kann er sich aus diesem Grunde nicht erwärmen,

> es sei denn, daß (letztere) ... in der echten Form, wie sie einmal im Herzogtum Nassau von 1817 - 1845 bestand, aufgerichtet wird, d.h. so, daß die Kinder verschiedener Konfessionen in allen Unterrichtsgegenständen, die Religion eingeschlossen, zusammen unterrichtet werden.[2]

Einen letzten Beitrag zur Vereinheitlichung des deutschen Schulwesens kann schließlich die Einführung der gemeinsamen Erziehung von Jungen und Mädchen leisten. Rein hat zwar das Mädchenschulwesen gesondert abgehandelt und Fortschritte, die auf diesem Gebiet gemacht worden waren, lobend erwähnt, eine weitere fortschrittliche Entwicklung kann aber seiner Meinung nach nicht in der Beibehaltung der getrennten Bildungsgänge für Mädchen und Jungen bestehen. An diesem Faden der Geschichte soll nicht weitergesponnen werden. Die Koedukation in der Schule entspricht dem natürlichen Lernprozeß in der funktionalen Erziehung und dem ungezwungenen Zusammenleben beider Geschlechter in der Familie. Von den vielen Einwänden, die gegen die Einführung der Koedukation erhoben wurden, erachtet Rein nur den psychologischen einer ernsthaften Diskussion für wert. Er ist bereit, psychologische Unterschiede beider Geschlechter anzuerkennen.

> Das Tempo in der körperlichen und geistigen Entwicklung ist bei den Mädchen schneller als bei den Knaben .. In der Ent-

---

[1] H. Sienknecht, Der Einheitsschulgedanke, S. 123 - 131

[2] W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, S. 54

> wicklung des Mädchens überwiegt das Fühlen, bei den Knaben das verstandesmäßige Vorstellen ...[1]

Aber es besteht für ihn die Frage, ob eine getrennte Erziehung wegen dieser Unterschiede unbedingt erfolgen muß, zumal derartige Differenzen auch unter den Vertretern des gleichen Geschlechts zu finden sind. Die Ungleichheit beider Geschlechter muß nach Rein vielmehr als ein positiver Erziehungsfaktor gewertet werden, der die besten Möglichkeiten zur gegenseitigen Förderung biete. Im übrigen mag er - wie die damaligen Befürworter allgemein - von der Einführung der Koedukation zu viel erwartet haben, wenn er schreibt, daß

> der Gesamtton, der in der Schule herrscht ... ein feinerer, humanerer werden (wird und daß) ... vor allem auch eine größere Achtung vor dem weiblichen Geschlecht sich entwickeln (kann), die zu einer sittlichen Verfeinerung des Lebens führen muß.[2]

Zuzustimmen ist aber seiner Meinung, daß die Koedukation bei rechter Handhabung einen wichtigen Beitrag zum Gelingen einer sinnvollen Emanzipation der Frau leisten kann.

Der Differenzierung, die die Schulorganisation vom Bildungsauftrag her, also in Rücksicht auf die individuelle Verschiedenheit der Schüler, zu erfahren hat, glaubt Rein durch die Dreiteilung des Schulwesens, durch eine Differenzierung der Volksschule nach dem Mannheimer System, d.h. einer Gabelung nach dem Begabungs<u>niveau</u>, und der Oberschule nach dem Frankfurter System, d.h. einer Gabelung nach der Begabungs<u>art</u>, gerecht werden zu können. Die Zuweisung zu den einzelnen Schultypen und deren Differenzierungseinrichtungen soll allein abhängig gemacht werden von der Begabung und den Fähigkeiten des einzelnen Schülers. Rein betrachtet seinen Schulentwurf als einen Vorschlag für ein Stufenschulwesen, das dem Kinde erlaubt, wie auf einer Leiter durch die einzelnen Schulgattungen so weit emporzusteigen, wie seine Begabung, Fleiß und Energie reichen. Nur so können nach seiner Meinung Kinder aus allen Ständen den gleichen Weg gehen, nur daß einige früher stehen bleiben müssen als andere. Eine weitere Berücksichtigung der individuellen Begabungen und Fähigkeiten kann erst in den Fachschulen erfolgen, da nach dem Erziehungsverständnis Reins die Differenzierung in den allgemeinbildenden Schulen niemals so weit gehen darf, daß die Entstehung eines vielseitigen Interesses gefährdet wird.

Zusammenfassend ist also zu sagen, daß Rein seinen Organisationsplan unter Berücksichtigung von Einheits- und Differenzierungsforde-

---

[1] W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, II, 198

[2] W. Rein, a.a.O., II, 200

rungen entworfen hat, die sowohl vom Zweck der Erziehung als auch von Belangen aus dem gesellschaftlichen Raum her an die Schule gestellt werden. Entsprechend seiner Auffassung von der Gleichwertigkeit gesellschaftlicher und individueller Interessen ist es nicht möglich, beide Faktoren gegeneinander auszuspielen. Eine befriedigende Lösung kann nur dann erreicht werden, wenn die Belange beider Bereiche in ein Gleichgewichtsverhältnis gebracht werden.

Für alle drei Schularten fordert Rein einen Schulkörper, der für Lehrer und Schüler überschaubar bleibt. Er hat nach innen eine "Schulgemeinde" zu bilden, die familiären Charakter trägt. Das bedeutet natürlich Reduzierung der Klassenfrequenzen, besonders in den Volksschulen, und Abbau der Schulkasernen in den Großstädten. Letztere seien "zwar oft als ein Stolz unserer Städte gepriesen worden, aber das (sei) ... doch nur eine sehr oberflächliche Auffassung".[1] Rein bemängelt vor allem die Kontaktlosigkeit in einer solchen Massenschule.

> Der Leiter eines solchen Schulungeheuers kennt kaum die Lehrer, geschweige denn die Kinder ... Das Massenhafte erstickt die feineren Regungen; es ist ein Feind alles Individuellen. Aber freilich, es ist billiger, alles unter ein Dach, unter eine Leitung zu bringen. Billiger gewiß, aber auch um soviel schlechter.[2]

Rein schlägt daher vor, die großen Schulen aufzulösen und in mehrere kleinere Distriktsschulen zu zerlegen (nicht Zentralisation, sondern Dezentralisation). Eine Volksschule sollte nach seiner Meinung nicht mehr als 240 Kinder mit 10 Lehrern umfassen, für die Großstädte ein sicherlich etwas unrealistischer Vorschlag.

Der auch in nicht sozialistischen Lehrerkreisen immer wieder erhobenen Forderung nach Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lernmittel und nach Verpflegung bedürftiger Kinder schließt sich Rein voll an und will aus sozialen Gründen keine Gegenargumente gelten lassen.

a. Der Volkskindergarten

Fast alle Schulentwürfe nach der Jahrhundertwende haben in ihren Organisationsplan den Kindergarten aufgenommen. So hat auch Rein in seinem Plan der Volksschule einen Volkskindergarten vorgelagert. Die Bezeichnung Volkskindergarten könnte in Analogie zur Volksschule allerdings den Eindruck erwecken, als habe Rein an einen obligatorischen Kindergartenbesuch aller Kinder gedacht. Bei seiner hohen Meinung von der Bedeutung der Familienerziehung, besonders im frühkindlichen Al-

---

[1] W. Rein, Päd. 1.syst. Darstlg., II, 178

[2] W. Rein, a.o.O., S. 178/179

ter, kann er sich aber zu diesem Schritt nicht entschließen. Mit der Einrichtung von Kindergärten soll in erster Linie den Familien geholfen werden, die sich der Erziehung und Bildung ihrer Kinder nicht in ausreichendem Maße widmen können, sei es durch Berufstätigkeit der Mutter, sei es durch beengte Wohnverhältnisse oder durch Bildungs- und Erziehungsunfähigkeit.

Das heutige Problem der verminderten Startchanchen ungeförderter Kleinkinder beim späteren Schulbesuch stand auch damals bereits zur Diskussion. Rein erwartet daher vom Kindergartenbesuch, daß dem benachteiligten Kind in vermehrtem Maße die Möglichkeit gegeben wird,

> seine Sinne auftun, Anschauungen sammeln und durch die Sprache wiedergeben zu können. Es muß in einem geistig anregenden Kreis darin stehen und Gelegenheit haben, zu sehen, zu hören, zu betasten, zu sprechen. Dabei lernt das Kind im Verkehr mit anderen sich abschleifen, beherrschen, einordnen.[1]

Erweiterung des Gesichtskreises, Förderung des Sprachniveaus und Gruppenerziehung sind daher die Hauptaufgaben des Kindergartens im Blick auf die spätere Schulbildung. In seinen Vorstellungen vom inneren Leben eines solchen Kindergartens stützt Rein sich ganz und gar auf Friedrich Fröbel. Er referiert in der Hauptsache dessen Thesen, von denen ihm die wichtigste die ist, daß der Kindergarten jegliche Be- und Verschulung strikt zu meiden und allein der Entwicklung und Förderung der natürlichen Anlagen und Fähigkeiten des Kindes zu dienen habe.

b. Die Volksschule

Obwohl Rein von seiner wissenschaftlichen Arbeit her in erster Linie an der Neugestaltung der deutschen Oberschule hätte interessiert sein müssen, gelten seine Hauptbemühungen der Förderung und Neugestaltung des deutschen Volksschulwesens. Dieser engagierte Einsatz für die Hebung der Volksschule hat seinen Grund einmal darin, daß er es für unverantwortlich und unsozial hält, einer Schule, der die Bildung von 95 % aller Kinder des Volkes anvertraut ist, nicht den gebührenden Platz der Beachtung und Förderung zuteil werden zu lassen. Zum anderen ist er überzeugt, daß eine durch die Entwicklung von Technik und Wissenschaft notwendig gewordene Steigerung der Volksbildung nur durch eine Niveauanhebung der Volksschule erreicht werden kann. Um diese zu erreichen, bedarf es nach Rein erstens einer Änderung der äußeren Organisation, zweitens einer Umgestaltung der Lehr-

---

[1] W. Rein, Päd. i.syst. Darstlg., II,159

pläne und drittens einer besseren Lehrerausbildung. Von letzterer wird in einem besonderen Abschnitt die Rede sein.

Der Lehrplan soll außer den Fremdsprachen alle Bildungsfächer enthalten, natürlich in einem der kürzeren Schulzeit entsprechenden Umfang und basierend auf "volkstümlichen" und "heimatlichen" Bildungselementen. Die Notwendigkeit der Aufnahme neuer Lehr- und Bildungsgüter beruht auf Forderungen, die aus der Gesellschaft an die Schule herangetragen werden. Neben diesen, von außen kommenden Kräften, die auf Veränderungen drängen, steht das Interesse des Pädagogen, der von der Idee der Erziehung her Wert auf die Neugestaltung der Lehrpläne legen muß.

In der Diskussion um die Forderung, daß die Schule mehr den nationalen und sozialen Integrationstendenzen der Gesellschaft Rechnung tragen müsse, hatte sich bei den gemäßigten Reformern die Idee der "Allgemeinen Volksschule" durchgesetzt. Darunter verstand man einen vier- oder sechsklassigen Volksschulunterbau des gesamten Schulwesens, der von allen Kindern gemeinsam besucht und damit ein Hauptgarant der Einheit des Bildungssystems werden sollte. Rein malt das Bild eines Baumes mit dem starken Stamm der "Allgemeinen Volksschule", aus dem alle weiteren Schulverzweigungen hervorgehen. Das Bild bringt in sinnfälliger Weise sowohl die Einheit des Ganzen als auch die gleichzeitige Abhängigkeit, Andersartigkeit und Aufgabenbestimmung der Teile zum Ausdruck.

Für die Notwendigkeit der Einrichtung eines solchen Unterbaues, den Rein auf 6 Jahrgänge erweitern möchte, führt er soziale und schulische Gründe an. In sozialer Hinsicht verspricht er sich einen Beitrag zur Aufhebung der Entfremdung zwischen den Klassen und Ständen. Er ist zwar nicht so optimistisch, von der gemeinsamen Erziehung in der Schule eine Aufhebung der Klassengegensätze zu erwarten, aber er ist der Meinung, daß die Schule den Auftrag hat, alles, was in ihrer Macht steht, zu tun, um den Spaltungstendenzen entgegenzuwirken. Weiter erhofft Rein von dem obligatorischen Besuch der "Allgemeinen Volksschule" ein größeres Interesse für diese Schule in der Öffentlichkeit und im Zusammenhang damit einen größeren Druck auf die Aus- und Weitergestaltung dieser Schulart. Für das Kind selbst wird nach seiner Meinung diese Lösung insofern von wohltuender Bedeutung sein, als die Entscheidung für die Wahl einer weiterbildenden Schule so lange hinausgeschoben werden kann, bis die Eignung für einen bestimm-

ten Schultyp mit ungefährer Sicherheit erkannt worden ist.

Die Attraktivität dieser "Allgemeinen Volksschule" sei allerdings in hohem Maße abhängig von einer drastischen Reduzierung der damals üblichen Klassenfrequenzen von 60 - 90 auf höchstens 30 Schüler pro Klasse, da nur in einer verhältnismässig kleinen Gruppe die Möglichkeit von Erziehung und Bildung gewährleistet werden könne. Des weiteren werde das Problem zu lösen sein, in welcher Weise dem verschiedenen Begabungsniveau der Kinder Rechnung zu tragen ist, denn Rein ist der Meinung,

> daß eine Gliederung der Kinder nach ihrer Begabung sowohl im Interesse der Jugend wie im Interesse unseres Volkes liegt.[1]

Zur Lösung dieses Problems schlägt er eine Differenzierung der gesamten Volksschule nach dem Mannheimer System vor. Die in diesem System vorgesehene vertikale Gliederung, die vom ersten Schuljahr an, parallel nebeneinander herlaufend eine Hilfsklasse, Förderklasse und Normalklasse vorsieht, entspricht nicht der heutigen Einteilung in Niveaukurse, da die Schüler, die nach diesem System der Hilfsklasse zuzuweisen sind, heute die Sonderschule besuchen.

Wenn der Volksschulunterbau auf 6 Schuljahre erweitert wird, kann die Oberstufe kaum einen eigenen Schulkörper bilden, zumal für die Hilfsklasse nur ein Schulbesuch bis zur 4. oder 6. und für die Förderklasse bis zur 7. Klasse vorgesehen ist. Rein schlägt daher den Anschluß der beiden Oberstufenjahrgänge an die Fortbildungsschule vor.

Der Unterricht in den Fortbildungsschulen hat sich von dem Unterricht in den allgemeinbildenden Schulen insofern zu unterscheiden, als er berufsbezogener sein muß. Rein fordert die Neuaufnahme der Fächer Gesetzes- und Bürgerkunde (Volkswirtschaft und Verfassungslehre), Berufskunde, Gewerbelehre und Landwirtschaft. Der Unterricht in diesen Fächern muß so gestaltet werden, daß die nach der Volksschulzeit in den Beruf gehenden jungen Menschen nicht bloß "Sklaven" ihrer Arbeit werden, sondern ein Verständnis für ihre Tätigkeit und für die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge in der Gesellschaft bekommen. Daneben soll in allgemeinbildenden Gesinnungsfächern wie Deutsch und Geschichte weiter unterrichtet werden. Die Fortbildungsschule erhält somit im Konzept Reins einen echten Bildungsauftrag, zu dem auch die Zurüstung für außerhalb des Berufs liegende Beschäftigungen und Aufgaben, wenn man so will, für eine sinnvolle,

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., II, 167

den Ausgleich schaffende Freizeitbeschäftigung gehört. Rein weist ihr weiterhin jugendpflegerische Maßnahmen wie Ausflüge, Aufführungen, Lektürekurse, Spaziergänge usw. zu, denn es ist nach seiner Meinung nicht zu verantworten, junge Menschen in ihrer kritischsten Phase erzieherisch völlig allein zu lassen.

c. Die Realschule

Das Mittelschulwesen möchte Rein einheitlich geregelt wissen. Die bisherige Mittelschule ohne Einjährigenabschluß, mit deren Existenz niemand wirklich gedient war, bemühte sich ohnehin, aus ihrer Zwitterstellung dadurch herauszukommen, daß sie sich dem Niveau der Realschule mit Einjährigenabschluß anzugleichen versuchte. Rein schlägt aufgrund dieser Tendenz die Verwandlung aller Mittelschulen in einheitlich zu gestaltende Realschulen vor, in denen der obligatorische Fremdsprachenunterricht entgegen der damaligen Regelung auf das Erlernen einer modernen Fremdsprache zu reduzieren ist. Bei Ausdehnung des Besuches der "allgemeinen Volksschule" bis zum 6. Schuljahr würde sich der Realschulbesuch natürlich um 2 Jahre verkürzen und lediglich 4 Schuljahre umfassen. Um den durch diese Verkürzung hervorgerufenen Verlust an Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht auszugleichen, können in den beiden letzten Jahrgängen der "Allgemeinen Volksschule" Fremdsprachenkurse für interessierte Kinder eingerichtet werden.

d. Die Oberschule

Der Kampf um die höhere Schule hatte um die Jahrhundertwende insofern eine gewisse Beruhigung erfahren, als die drei Schultypen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule vom Staat als gleichberechtigte höhere Lehranstalten anerkannt wurden. Diese Anerkennung hatte ihren Grund erstens in der Erkenntnis, daß die Schulorganisation Rücksicht nehmen muß auf die sich in der Gesellschaft vollziehenden Veränderungen, die eine stärkere Berücksichtigung der Realien und des nationalen Elements erforderten. Zweitens hatte die von der Realschullehrerschaft vorgetragene Auffassung sich langsam durchgesetzt, daß Erziehung und Bildung nicht an antike Bildungsgüter gebunden sind, sondern auch mit Hilfe moderner Bildungselemente erfolgen können. Daß die Auseinandersetzungen um die Gestaltung der deutschen Oberschule allerdings noch nicht zu ihrem Abschluß gekommen waren, zeigen deutlich die unterschiedlichen Differenzierungsvorschläge, die Rein in seinen verschiedenen Werken für die Oberschule macht. In seiner 1902

erschienenen kleinen Schrift "Pädagogik"[1] wird nur das Gymnasium genannt, in der 2. Auflage seiner systematischen Darstellung der Pädagogik (1911) erscheinen im vorgesehenen Plan die drei Schultypen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule. In der Schrift "Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens" (1917) beruft er sich auf das Frankfurter System, das ab Untertertia eine Differenzierung in Realgymnasium und Gymnasium vorsieht, während er in der 2. Auflage der Schrift "Die nationale Einheitsschule"[2] (1918) an die Stelle des Realgymnasiums die Oberrealschule mit fakultativem Lateinunterricht setzt. Mit der letzten Differenzierung schließt er sich einem Vorschlag des Kaisers an.

Rein hat die Trennung und Anerkennung der Gleichwertigkeit beider Schultypen voll bejaht, seine Aufmerksamkeit aber vorwiegend auf die Neugestaltung des Gymnasiums gelenkt. Den meist von utilitaristischem Standpunkt aus vorgetragenen Zweifel an der Daseinsberechtigung dieser Schulart kann er von seinem Erziehungsverständnis her nicht teilen, hatte doch Herbart die Beschäftigung mit der antiken Literatur als eine der wichtigsten Aufgaben des erziehenden Unterrichts betrachtet. Da er außerdem die Gymnasialbildung für die einzig adäquate Vorbildung für die wissenschaftliche Laufbahn hält, kann er an einer Beseitigung des Gymnasiums nicht interessiert sein. Es muß sich aber, wenn es weiterhin eine Rolle spielen will, nach seiner Meinung grundlegenden Reformen unterziehen. Diese Reformen haben sich in erster Linie auf den Sprachunterricht zu beziehen, der stark reduziert, aus seiner Selbstzweckposition befreit und ausschließlich als Mittel zum Zweck betrachtet werden muß. Das würde bedeuten, daß er sich weniger auf das Erlernen der Sprache als vielmehr auf die Vertiefung in die antike Literatur und Kultur zu konzentrieren hätte. Entsprechend seiner Lehrplantheorie will Rein mit dem Griechisch-Unterricht beginnen. Es ergäbe sich somit im Rahmen des Frankfurter Systems ein sechsjähriger Unterricht in der griechischen Sprache, Literatur und Kultur und ein vierjähriger Lateinkurs. Der bereits in der "Allgemeinen Volksschule begonnene Unterricht in einer modernen Fremdsprache würde in der Oberstufe auf zwei Stunden wöchentlich zu verkürzen sein und bis zum Abitur weiterlaufen.

Als eine weitere Differenzierungsmöglichkeit innerhalb der beiden Schultypen befürwortet Rein den Vorschlag, in den letzten Jahrgängen eine Trennung der Schüler in einen fremdsprachlich-geschichtlichen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig vorzu-

[1] W. Rein, Pädagogik im Grundriß, (Leipzig, 1902)

[2] W. Rein, Die nationale Einheitsschule, (Osterwieck, 1918)

nehmen. Allerdings will er diese Trennung nur dann gutheißen, wenn in den für die Erziehung wichtigen (Kern)Fächern der gemeinsame Unterricht beibehalten wird.

Schließlich hält es Rein für unerläßlich, daß in den Aufgabenbereich des Gymnasiums in verstärktem Maße eine musisch-ästhetische Bildung aufgenommen wird.

3. Die Lehrerbildung

Sind die Neuordnungsvorschläge für das Schulwesen darauf ausgerichtet, den Lehrer durch Strukturveränderungen im Verwaltungs- und Schulapparat von staatlicher und kirchlicher Bevormundung zu befreien, so muß der Lehrerausbildung nach Rein als erstes die Aufgabe zufallen, dem zukünftigen Erzieher zu seiner inneren Freiheit zu verhelfen, denn nur sie allein kann ein selbständiges und verantwortliches Verhalten und Handeln des Lehrers garantieren. Erst wenn dieser Erziehungsprozeß auf ein befriedigendes Ergebnis hoffen läßt, soll mit der eigentlichen Berufsausbildung begonnen werden. Die Lehrerbildung hat somit die Allgemeinbildung und die eigentliche Berufs- oder Fachbildung zu umfassen. Die geforderte Allgemeinbildung wird durch Schulbildung und durch weitere Studien an entsprechenden Instituten erworben. Sie ist der eigentlichen Berufsausbildung vorgelagert, im Ausbildungsgang aber eng mit ihr verknüpft. Sie wird, soweit sie Erziehungsaufgaben zu übernehmen hat, in ihrer Grundtendenz für alle Lehrer gleich sein müssen, soweit sie aber Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf bedeutet, einen unterschiedlichen Umfang haben. Aus diesem Grunde hält Rein entsprechend seiner Meinung, daß die seinerzeitige Gliederung des Schulwesens noch durchaus den gesellschaftlichen Notwendigkeiten entspreche, an einer getrennten Berufsausbildung der für die verschiedenen Schultypen erforderlichen Lehrer fest. Damit ergibt sich für ihn auch weiterhin eine getrennte Vorbildung der Volksschul- und Gymnasiallehrer. Für den zukünftigen Volksschullehrer ist nach einer achtjährigen Volksschulzeit ein drei- bis vierjähriger Besuch einer meist eigens für diesen Berufszweig eingerichteten allgemeinbildenden Schule vorgesehen, für den Oberschullehrer bleibt das Abitur obligatorisch, an das sich ein gründliches Fachstudium anzuschließen hat. Es ist bezeichnend für die Auffassung Reins, daß er das Fachstudium an der Universität zum "ersten Stück" der Lehrerbildung rechnet, das im Grunde mit der eigentlichen Ausbildung zum Erzieher und Lehrer noch nichts zu tun hat. Für letztere beansprucht er eine gründliche und intensive theoretische und

praktische pädagogische Fachausbildung, wie sie im übrigen die meisten Berufe von ihren Anwärtern verlangen. Mit diesem Anspruch kann Rein an entsprechende Vorstellungen Herbarts anknüpfen, dessen wissenschaftliche Tätigkeit an den Universitäten Königsberg und Göttingen in enger Beziehung zu seinen Bemühungen um eine gründliche pädagogische Ausbildung der Lehrerschaft stand. Die heutige Forderung nach "Professionalisierung" des Lehrerberufes, d.h. die Bemühungen, den Lehrer in Analogie zum Arztberuf zu einem anerkannten Fachmann für Erziehung, Bildung und Unterricht auszubilden, hat bereits Herbart zu seiner Zeit energisch vertreten. Er war von der Notwendigkeit überzeugt, daß nur "ausgelernte Erzieher" mit dem schwierigen Geschäft der Erziehung betraut werden sollten, und unter einem ausgelernten Erzieher verstand er einen Fachmann, der "jedes Naturell und jedes Alter (erzieherisch) zu behandeln wisse."[1]

Bei seinen Vorschlägen für eine zukünftige Volks - und Oberschullehrerausbildung geht Rein entsprechend seiner konservativen Grundhaltung wiederum von der Frage nach dem geschichtlich Gewordenen, nach den Aufgaben der Gegenwart und nach den sich aus beiden ergebenden Reformen und notwendigen Weiterentwicklungen aus. Geschichtlich geworden waren die Seminarausbildung für die Volksschullehrer und das Universitätsstudium für die Gymnasiallehrer. Zu fragen war also, ob diese Regelung den Gegenwartsaufgaben noch angemessen sei. Rein bejaht diese Frage. Eine gleiche Ausbildung für alle Lehrer bedeutet für ihn "eine Gleichmacherei, die nur dann gerechtfertigt wäre, wenn es nur eine einzige deutsche Schule gäbe."[2]

a. Die Volksschullehrerausbildung: Eine gesonderte Ausbildung der Volksschullehrer möchte Rein deshalb beibehalten, weil diese

> den Bildungsbedürfnissen der breiten Volksschichten zu dienen haben. Sie sollen Volkserzieher sein und müssen deshalb die engste Fühlung mit dem Volke besitzen, wenn sie wirken wollen. Dazu gehört gewiß eine tüchtige Ausrüstung mit Kenntnissen, aber keineswegs eine Gelehrsamkeit, wie sie von den höheren Bildungsanstalten verlangt wird.[3]

Die Gegenwartsaufgabe sieht Rein daher nicht in einer völligen Umgestaltung der Volksschullehrerbildung etwa durch ihre Akademisierung, sondern in der Hebung ihres Niveaus im bisherigen Rahmen, die nach seiner Meinung dadurch erreicht werden könnte, daß man die Lehrerseminare zu höheren Fachschulen ausbaut. Die Kritik Reins an der bisherigen Volksschullehrerausbildung richtet sich weniger auf den pädago -

---

[1] J.Fr. Herbart, Kleinere pädagogische Schriften, I, 124

[2] W. Rein, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, S. 70

[3] W. Rein, a.o.O., S. 71

gischen Ausbildungsgang als auf die mangelhafte Allgemeinbildung, mit der die zukünftigen Lehrer ausgerüstet und in die Praxis geschickt wurden. Auf diesem Gebiet möchte er Abhilfe schaffen und durch völlige Trennung der Lehrervorbildung von der eigentlichen pädagogischen Fachausbildung, durch Verlängerung der Vorbildung auf mindestens vier Jahre und durch eine Umgestaltung des Lehrplans ein höheres Niveau der Allgemeinbildung im Volksschullehrerstand erreichen. Den Grundtenor der von ihm vorgeschlagenen Volksschullehrervorbildung hat er als modern-national bezeichnet und damit sagen wollen, daß die Volksschullehrerausbildung nicht mit dem Erlernen alter Sprachen belastet werden soll.

Die Ausbildung in den Lehrerseminaren, für die Rein einen Kursus von drei Jahren vorsieht, soll ganz im Zeichen des zukünftigen Berufs stehen. Theoretischer Unterricht und praktische Übungen sollen sich ablösen und durchdringen. Jedem Seminar ist eine Seminarschule anzugliedern, in der jeder Seminarist so lange einen zusammenhängenden Unterricht in einem Fach erteilen soll, bis er die nötige Sicherheit erlangt hat.

b. Die Oberschullehrerausbildung: Im Prinzip unterscheidet sich die von Rein vorgeschlagene Ausbildung der Oberschullehrer nicht von der vorgesehenen Volksschullehrerausbildung. Auch sie hat im ersten Teil für eine intensive Allgemein- und Lehrfachbildung zu sorgen und sich dann im zweiten Teil einer gründlichen pädagogischen Fachausbildung zuzuwenden. Der Unterschied liegt lediglich in dem Umfang und der Intensität beider Ausbildungsgänge. Hat Rein an der Volksschullehrerbildung besonders die mangelhafte Vermittlung an Allgemeinbildung kritisiert, so bemängelt er an der Oberschullehrerausbildung in erster Linie die unzureichende pädagogische Ausrüstung der Lehramtskandidaten. Die geschichtliche Entwicklung hatte eine erhebliche Niveausteigerung des Fachstudiums gebracht und damit das Ansehen des Gymnasiallehrers gehoben, darüber war aber vergessen worden, daß die Philologenausbildung nicht Gelehrte, sondern praktische Lehrer hervorzubringen hat. Rein hält die damalige und im großen und ganzen auch heute noch gültige Regelung der Einrichtung von Seminaren und Probejahren an der Oberschule für unzureichend, weil erstens diese praktische Ausbildung wissenschaftlichen Maßstäben nicht standhält, und zum anderen die theoretische und praktische pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten auf diese Weise auseinandergerissen wird, ganz zu schweigen davon, daß durch diese Trennung die Pädagogik an den Universitäten zu

einer rein theoretischen Disziplin gemacht wird. Eine Trennung von Theorie und Praxis, die schon Herbart scharf verworfen hatte, birgt Gefahren für beide Seiten. Die Theorie gerät in die Versuchung, reine Spekulation zu werden, und die Praxis, losgelöst von der Theorie, "führt nur zu oft zu geistloser Routine und Manier."[1] Die Möglichkeit einer fruchtbaren Weiterentwicklung ist für Rein nur dann gegeben, wenn die praktische Ausbildung der Philologen ganz an die Universität verlegt wird. Sein dementsprechender Vorschlag kann zudem den Anspruch erheben, auf positiven Erfahrungen mit einer solchen Regelung an seinem pädagogischen Institut in Jena zu beruhen. Diesem Institut, das von einem Herbartschüler gegründet und von Karl Volkmar Stoy ausgebaut worden war, hatte man eine Übungsschule angegliedert, sodaß Theorie und Praxis in idealer Weise miteinander verbunden werden konnten.

Die vorgeschlagene und von Rein in Jena praktizierte theoretische Ausbildung umfaßte Vorlesungen und Seminare, in denen entsprechend der Erziehungstheorie Herbarts ethische, psychologische, pädagogische und methodische Fragen zur Diskussion standen. Das praktische Studium fand in der Übungsschule statt und galt als Mittelpunkt des ganzen Instituts. Der Unterricht an der Seminarschule wurde von Seminarlehrern und Praktikanten erteilt. Einmal in der Woche wurde ein sogenanntes "Praktikum" angesetzt, in dem entweder ein Seminarlehrer eine Musterstunde oder ein Kandidat einen Probeunterricht in Anwesenheit des Direktors und der übrigen Seminaristen abzuhalten hatte.

Da Rein den Kreis der Studierenden nicht auf die Philologen beschränken, sondern gleichzeitig Kandidaten der Theologie, examinierte Volksschullehrer und zukünftige Lehrer an den Volksschullehrerseminaren aufnehmen will, wird es verständlich, daß er auf diese Weise ausgebaute pädagogische Fakultäten als einen Integrationsfaktor nicht nur für Forschung, Lehre und Praxis, sondern auch für das Bildungswesen im allgemeinen ansieht und als Zentralstellen betrachtet, die den "Zusammenhang aller auf dem Gebiet des Bildungsswesens tätigen Faktoren tagtäglich vor Augen führen ... und die Einheit des ganzen Baues ... immerfort hervorheben"[2] könnten. Das heisst: Das von ihm entworfene System der Pädagogik wird auf diese Weise durchsichtig gemacht und zum Teil konkret erlebbar.

---

[1] W. Rein, Päd. i. syst. Darstlg., II, 310

[2] W. Rein, a.a.O., II, 317

ZWEITES KAPITEL

DER LIBERALE EINHEITSSCHULENTWURF VON JOHANNES TEWS

A. Weltanschauliche, soziologische und wirtschaftliche Aspekte

Mit Johannes Tews und Heinrich Schulz kommen zwei Autoren von Einheitsschulplänen ins Blickfeld, die im besonderen Maße im Mittelpunkt schulpolitischer Auseinandersetzungen um ein einheitliches deutsches Schulwesen gestanden haben. Doch abgesehen davon, daß beide in verschiedenen politischen Lagern standen und auf verschiedenen politischen Schauplätzen wirkten - Tews auf dem schulpolitischen Boden Preußens, Schulz im Deutschen Reichstag - unterscheidet beide noch ein weiteres wesentliches Merkmal: Während sich für Schulz politischer Kampf und pädagogisches Engagement völlig deckten, der Impuls aber eindeutig von der politischen Überzeugung ausging, lag Tews eine

> Beteiligung an der Bearbeitung schulpolitischer Fragen in der Presse, im Lehrerverein und in der breiten Öffentlichkeit ... als das Hauptgebiet (seiner) Tätigkeit[1]

zunächst ganz fern. Tews war in erster Linie Pädagoge, dem vor allem die Reformierung des Schulwesens im Interesse der heranwachsenden Jugend am Herzen lag. Seine schulpolitische Tätigkeit

> geschah immer nur, um über Angelegenheiten zu reden, die... (ihm) ... berufsmässig am Herzen lagen, über die Fragen der Bildung und Erziehung im weitesten Sinne.[2]

Wie kaum ein anderer wußte er aber um die enge Beziehung zwischen dem Schulwesen eines Staates und seinen gesellschaftlichen Gruppen einerseits und um die Abhängigkeit des gesellschaftlichen Fortschrittes von der Höhe des Bildungsstandes seiner Bewohner andererseits. Es ist daher nicht erstaunlich und läuft seinem pädagogischen Anliegen nicht zuwider, daß Tews den größten Teil seiner Schriften wirtschaftlichen, politischen und soziologischen Erörterungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit der Einführung der Einheitsschule widmet, allerdings immer auf dem Hintergrund der Voraussetzung, daß die vorgeschlagene neue Schule auch vom pädagogischen Standpunkt aus gesehen für jedes einzelne Kind die beste nur mögliche sei. Tews wollte die Schulpolitik unter

---

[1] Johannes Tews, Aus Arbeit und Leben, (Gruyter & Co., Berlin, 1921), S. 122

[2] Johannes Tews, a.o.O., S. 169

den wesentlichen Einfluß der Lehrer selbst bringen und nicht den Parteien überlassen. Daher hat er sich nicht in erster Linie hinter seine Partei gesteckt, um mit ihrem Druck schulische Veränderungen zu erreichen, wie Schulz es tat, sondern er hat im Rahmen von Lehrerorganisationen versucht, Einfluß auf das Schulwesen zu nehmen. Er war leitend tätig im Berliner, im Preußischen und im Deutschen Lehrerverein.

> Schule und Erziehung sind gewiß für diejenigen, die darin berufsmäßig arbeiten, eine Fachsache, aber in ihrer ganzen Stellung eine große Volksangelegenheit und können nur als solche entsprechend gestaltet werden. Und wenn die Lehrerschaft in dieser Beziehung nicht auf dem Platz ist, so macht eben nicht sie, sondern es machen andere die Schule, wie es bis in die letzten Jahre des alten Staates tatsächlich der Fall war und leider auch im neuen Staate vielfach noch ist.[1]

1. Die politische Position

Fragt man nach den Motiven, die Tews zu seinem leidenschaftlichen Einsatz für die Einheitsschule geführt haben, so fallen neben seinem pädagogischen Engagement vor allem starke nationale und soziale Impulse ins Auge. Tews fordert nicht einfach d i e Einheitsschule, sondern die nationale oder deutsche Einheitsschule. Das Wort deutsch kommt aus zwei Gründen in den Begriff. Einmal ist die deutsche Einheitsschule als ein Bildungsprogramm gegen die einseitige Bevorzugung und Monopolisierung der nicht auf deutschem Bildungsgut aufbauenden klassischen Bildung des Gymnasiums gedacht, und zum anderen erwartet Tews von der deutschen Einheitsschule einen wesentlichen Beitrag zum Werden des deutschen Einheitsstaates. Sein starker sozialer Impuls hat ihm des öfteren den Vorwurf sozialistischer Überzeugungen eingebracht, weil man damals - wie heute übrigens auch noch - allzu leicht geneigt war, soziales Engagement ausschließlich mit sozialistischen Veränderungsabsichten in Verbindung zu bringen. Tews hat seinen Kampf für die Einheitsschule im Rahmen des Deutschen Lehrervereins geführt, der im Jahre 1871 von liberalen Schulmännern gegründet worden war, und der alle Lehrer, gleich welcher Schulgattung und Vorbildung, sammeln wollte. Die Zusammenfassung aller Lehrer in einem einzigen Berufsverband war ein altes liberales Anliegen, das bereits in einem Aufruf zur Gründung eines "Allgemeinen deutschen Lehrervereins" im Jahre 1848 seinen Ausdruck gefunden hatte. Von daher sieht Tews die Einheitsschulbewegung des Deutschen Lehrervereins eingebettet in die alte liberale Tradition.

---

[1] J. Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 150

Allerdings ist mit dieser politischen Positionszuweisung erst ein allgemeiner, wenig differenzierter Standort umschrieben. Der Liberalismus in Deutschland, der in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts längst seine bereits in Frankfurt nur mühsam behauptete Einheit verloren hatte, hatte sich zu einer Bewegung entwickelt, die infolge ihrer reichen Nuancierung von den meisten Autoren viel zu grob in einen rechten und linken Flügel aufgeteilt wird. Es ist daher auch kaum möglich, die politische Position von Johannes Tews in dieses Zweierschema einzuordnen, obwohl er zunächst der Freisinnigen Partei angehörte, die als Nachfolgerin der alten Deutschen Fortschrittspartei den linksgerichteten Liberalismus tradierte. Er selbst hat sich als einen Mann der Mitte bezeichnet. Mit dieser Kennzeichnung kann sowohl die Position zwischen den Sozialdemokraten und den Konservativen als auch ein Standort zwischen den beiden Flügeln im liberalen Lager gemeint sein. Kontakte hatte er fast zu allen maßgebenden Männern in den verschiedenen liberalen Parteien und Vereinen. Namen wie Bamberger, Rickert, Schrader, Barth, Alexander Meyer, Dohrn, Bahr tauchen häufig bei ihm auf. Zu dem führenden Kopf der Freisinnigen Partei, Eugen Richter, stand er jedoch in einem sehr gespannten Verhältnis, von dem noch die Rede sein wird. Ausgesprochen freundschaftliche Beziehungen unterhielt er als Generalsekretär der Gesellschaft für Volksbildung zu dem Leiter dieses Vereins, Heinrich Rickert, dem Vater des nachmals sehr bekannt gewordenen gleichnamigen neukantischen Philosophen, der zunächst der Nationalliberalen Partei angehört hatte, sich später von dieser löste und zusammen mit Lasker und Bamberger zur neugegründeten Deutschen Freisinnigen Partei stieß. Tews hat die Spaltungen, denen sich das liberale Lager immer wieder ausgesetzt sah, sehr bedauert, andererseits aber selber aus Unzufriedenheit mit den linken Dogmatikern für die Freisinnige Vereinigung, die sich von der Freisinnigen Fortschrittspartei getrennt hatte, kandidiert. Die Spannungen zwischen Tews und Eugen Richter resultierten zum Teil aus diesem Übertritt, hatten ihren tieferen Grund aber vor allem in der Ablehnung, die Richter allen Einheitsschulplänen liberaler oder sozialistischer Prägung entgegenbrachte. Tews hat in seinen Lebenserinnerungen versucht, dem Verhalten Eugen Richters in dieser Frage gerechter zu werden, indem er schreibt:

> Richters Stellung zu sozialen und geistigen Volksfragen war für uns überhaupt recht hinderlich. Bei den heutigen Erfahrungen mit sozialistischen Versuchen wird man den scharfsinnigen und scharfblickenden Parteimann allerdings dieserhalb weniger

> tadeln können. Wer heute seine 'Sozialistischen Zukunftsbilder' in die Hand nimmt, findet dann nicht mehr wie damals nur Zerrbilder einer großen Parteilehre, sondern ziemlich naturgetreue Wiedergaben der Wirklichkeit.[1]

Wenn man im allgemeinen den Linksliberalismus der damaligen Zeit als die Richtung charakterisiert, die die Freiheit des Individuums gegenüber dem Staat unterstrich, und dem Nationalliberalismus die Auffassung zuschreibt, erst in einem einheitlichen deutschen Staat sei die Möglichkeit der individuellen Freiheit garantiert, dann wird es verständlich, daß gerade der linke liberale Flügel den Einheitsschulplänen wegen angeblicher Tendenzen zur Gleichmacherei skeptisch gegenüberstand, während der rechte Flügel von seinen nationalen Bestrebungen her diesem Schulkonzept eher zustimmen konnte. Daß Tews sich als einen Mann der Mitte bezeichnete, hat seine Berechtigung insofern, als er im Grunde alle wesentlichen Prinzipien, die der deutsche Liberalismus im Laufe seiner Geschichte aufgestellt hatte, gleichberechtigt nebeneinander bestehen läßt. Er hat sich im Grunde innerhalb des liberalen Lagers immer die Tendenzen zunutze gemacht, die seinen Schulvorstellungen sowie seinen nationalen und sozialen Interessen bei Wahrung des alten liberalen Grundanliegens entgegenkamen.

Dieses Grundanliegen geht von dem Postulat aus, daß der Mensch einen eigenständigen Wert und ein Recht auf individuelle Freiheit hat. Da aber der Liberalismus bereits von seinem ökonomischen Ursprung her die Forderung nach Freiheit immer auch mit einer Verpflichtung verbunden hat - nämlich mit der These, daß Besitz und Vermögen zu einem gesellschaftlichen Engagement verpflichten - so ist die Forderung nach individueller Freiheit im liberalen Denken immer auch mit der Frage verbunden gewesen, wozu dem Menschen diese Freiheit dienen soll. Aus der Verquickung von Rechten und Pflichten im ursprünglichen Freiheitsbegriff des Liberalismus ergeben sich gewisse Konsequenzen für die Auffassung über die Regelung des Erziehungswesens im Staat und in der Gesellschaft. Erstens wird aus der Postulierung des Eigenwertes jedes einzelnen Menschen und seines individuellen Freiheitsraumes das Recht zur höchsten Entfaltung und Bildung jedes Einzelnen abgeleitet. Gleichzeitig entspringt daraus die Pflicht jedes Kindes, dieses Recht wahrzunehmen.

Wenn jeder Mensch Anspruch auf einen individuellen Freiheitsraum und das Recht auf eine maximale Bildung und Erziehung hat, dann wird aus diesem liberalen Grundpostulat der soziale Impuls bei Tews ver-

---

[1] Johannes Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 127

ständlich, den er in der Forderung ausdrückt "Freie Bahn jedem Tüchtigen,"[1] gleich welcher Herkunft, welcher Konfession oder welchen Standes er sei. Tews hat sich leidenschaftlich eingesetzt für die gleichen Start- und Bildungschancen der Kinder aller Klassen und Schichten der Gesellschaft in einem einheitlichen Schulwesen, verbunden mit der Forderung nach individueller Bildung in der Mannigfaltigkeit einzelmenschlicher Begabung und mit einer fast allergischen Aversion gegen alle Bildungs- und Erziehungstheorien, die nur von ferne den Anschein einer Gleichmacherei erweckten.

Das bisher vorgetragene und von Tews aufgenommene Grundpostulat liberalen Denkens wurde in besonders pointierter Form vom Linksliberalismus ausgesprochen, von rechts übernahm Tews das Prinzip der nationalen Einheit, denn die Erziehung in der nationalen Einheitsschule sollte einen wesentlichen Beitrag zur deutschen Staatswerdung leisten. Letztere hat Tews nicht an eine bestimmte Staatsform gebunden. Er hatte ein distanziertes Verhältnis zur neuen deutschen Monarchie, hat aber auch die Republik nach 1918 nicht sonderlich freudig begrüßt. Er war der Meinung, "es gäbe gute und schlechte Regierungen diesseits und jenseits", und er hätte sich "mit jeder guten Regierung ohne weiteres abgefunden."[2] Als Ideal schwebte ihm jedoch so etwas wie ein Volksstaat vor, "der nicht von dem Stimmzettel einer gleichmäßigen Masse regiert wird, sondern in dem die geistig und sittlich Hochstehenden"[3] den maßgeblichen Einfluß erlangen. Tews hatsomit an eine elitäre repräsentative Volksvertretung gedacht und weniger an den modernen Parteienstaat.

Da sich sowohl der liberale Deutsche Lehrerverein als auch die sozialdemokratische Partei für die Einführung der Einheitsschule einsetzten, blieb die Frage nach der wesentlichen Unterscheidung in beider Auffassungen zu beantworten. Wohl mit aus diesem Grunde hat Tews nach 1918 eine Beschreibung der sozialdemokratischen Schul- und Erziehungsauffassung gegeben und bei diesem Unterfangen gleichzeitig die ihm notwendig erscheinende Distanzierung und Abgrenzung vollziehen wollem. Seine Kritik setzt an folgenden Punkten an: Erstens lehnt Tews die sozialistische Wirtschaftstheorie ab, zweitens vermißt er bei den Sozialdemokraten eine klare Haltung in der Beurteilung der Familienerziehung und in ihrer Auffassung von der Familie überhaupt, und drittens wirft er ihr nach der Regierungsbildung von 1918 die

---

[1] J. Tews, Die Deutsche Einheitsschule, (Leipzig, 1916), S. 1

[2] J. Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 217

[3] J. Tews, a.o.O., S. 217

Nichteinlösung von vorrevolutionären Versprechungen in Schulfragen vor.

Zu 1.) Im Grunde interessieren Tews wirtschaftliche Fragen nur insofern, als sie Erziehungs- und Bildungsfragen im weitesten Sinne tangieren. Daß die Sozialdemokratie im wesentlichen zu einer sich vorwiegend für Wirtschaftsfragen interessierenden Partei geworden war - eine Entwicklung, die Paul Oestreich scharf kritisiert - macht Tews ihr nicht zum Vorwurf. In dieser Hinsicht ist er Pragmatiker und erkennt den engen Zusammenhang zwischen Wirtschafts- und Erziehungsfragen:

> Auf wirtschaftlichem Gebiet liegt zweifellos auch die eigentliche Entscheidung über die Erziehung und den Unterricht der Massen und über die Volksbildung überhaupt,[1]

denn auch

> die Erziehung ist eine Frucht wirtschaftlicher Arbeit. Nur wo diese gedeiht, kann jene geleistet werden.[2]

Das öffentliche Erziehungswesen hängt also in hohem Maße von der Höhe und Effektivität der Wirtschaft eines Landes ab, und aus diesem Grunde muß den Pädagogen Tews auch die Frage interessieren, welcher Wirtschaftsform der Vorzug zu geben sei. Gerade die Beantwortung dieser Frage trennt ihn nun aber von den Vorstellungen der damaligen Sozialdemokratie, deren Sozialisierungsbestrebungen er weder mit dem liberalen Prinzip der Gewerbefreiheit und Freizügigkeit vereinbaren noch vom Rentabilitätsstandpunkt aus gutheißen kann. Daß er sich mit dieser seiner Stellungnahme nicht einfach auf den Standpunkt und die Praktiken des alten Manchester-Liberalismus zurückzieht, sondern die soziale Frage mit im Auge hat, zeigt der folgende Schlußabschnitt seiner diesbezüglichen Schrift:

> Findet die Sozialdemokratie für die Arbeit der Massen höhere, ertragreichere Formen, und gelingt es ihr, die Ergebnisse der Arbeit gerechter und für das Gemeinwohl förderlicher zu verteilen als bisher, so kommt auch der Schule von ihr Heil. Ist das nicht der Fall, so sind alle ihre Versprechungen wertlose Wechsel. Und da ich in ihren wirtschaftlichen Forderungen und Vorschlägen gegenüber dem Heute das Höhere und Verheißungsvollere nicht sehe, vielmehr Rückgang und Verfall befürchte, so kann ich nicht Sozialdemokrat sein. Ich sprach und schrieb seit Jahrzehnten für soziale Fortschritte, auch für solche, die die Sozialdemokratie erst viel später anerkannte ... Aus dem gegenwärtigen Elend zu einem Zustande, in dem wir allen unsern Volksgenossen neben der Freiheit auch Brot und Geistesnahrung geben können, führt nach meiner Auffassung nur ein Weg: Anspannung aller Kräfte in der am zweckmässigsten geordneten Arbeit des ganzen Volkes. Und ich glaube, alle werden nur arbeiten, wenn die alten unmittelbaren Antriebe bleiben. Die alten

---

[1] J. Tews, Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen, (Langensalza, 1921), S. 6

[2] J. Tews. a.o.O., S. 7

> Wirtschaftsformen sind in ihren Erträgen stärker als alle Sozialisierung oder Verstaatlichung und auch wohl zumeist stärker als die Vergemeindlichung.[1]

Zu 2.) Mit dem Problem Familie greift Tews nicht irgendeine Randfrage, sondern ein Thema auf, das bereits im kommunistischen Manifest eine ausdrückliche Erwähnung und eine eindeutig negative Interpretation erfahren hatte. Diese Eindeutigkeit der Stellungnahme hatte sich in den einzelnen Richtungen, in die sich die sozialistische Bewegung im Laufe ihrer Entwicklung aufgespalten hatte, nicht erhalten. Allerdings zieht sich wie ein roter Faden durch die sozialistische Literatur aller couleur von den Frühsozialisten an eine ausdrückliche oder unterschwellige Familienfeindlichkeit, die von der völligen Ablehnung bis zur Auffassung von der Inkompetenz der Familie zumindest in Erziehungsfragen reichen kann. Obwohl Tews der Sozialdemokratie bescheinigt, daß sie in Erziehungsfragen nie extrem kommunistische Meinungen und Forderungen vertreten habe, findet er in ihren grundsätzlichen und theoretischen Schriften keine nennenswerten Abweichungen von der im kommunistischen Manifest ausgedrückten Meinung in dieser Frage. Die im kommunistischen Manifest vorgetragene Prognose über die Familie und ihre zukünftige Entwicklung widerlegt Tews nicht mit eigenen Argumenten, sondern mit Aussagen, die aus dem sozialistischen Lager selber kamen. Der Revisionist Eduard Bernstein hatte bereits 1903 das Dogma von der Auflösung der Familie im Zuge der modernen Entwicklung der Industriegesellschaft in scharfsinniger Weise angegriffen und seine Unhaltbarkeit bewiesen, indem er von folgenden wichtigen empirischen Tatsachen ausging: Erstens hatten durch die bereits vor dem 1. Weltkrieg erfolgte Hebung des Arbeiterstandes die Familiengründungen nicht - wie angekündigt - ab-, sondern zugenommen, und zweitens konnte man bei genauer Betrachtung der Lage der Dinge, was die moralische Qualität der Familien betraf, von einer Zersetzung höchstens in "gewissen Schichten der besitzenden Klassen" sprechen, während sich das Familienleben in den Arbeiterklassen nach der Feststellung Bernsteins zusehends verbürgerlichte.

Tews, der aus ärmlichen bäuerlichen Verhältnissen stammte, hat, obwohl er dem Bauernstand keine allzu große Kinderliebe nachsagt, ein ausgesprochen positives Verhältnis zur Familie. Wenn er gegen gewisse Erziehungsauffassungen, besonders in den Familien der oberen Schichten der Bevölkerung, zu Felde zieht, dann geschieht das nicht, um der

---

[1] J. Tews, a.o.O., S. 90/91

Familie allgemein das Recht, sich als wichtige Erziehungsinstitution zu verstehen, abzusprechen, sondern lediglich aus dem Grunde, um falsche Auffassungen zu korrigieren. Wie wichtig er die Familie gerade für die moralische Erziehung hält, geht aus der Beurteilung seiner eigenen Herkunftsfamilie und ihrer Erziehungspraktiken hervor. Von seiner Mutter berichtet der freisinnige Tews:

> Freilich unterließ sie es auch nie, in freien Sonntagsstunden immer und immer wieder in ihrem Bibelbuche zu lesen, dieselben Stellen oft wiederholend. Sie war in der Mitteilung dieser Schätze sehr freigebig und hat uns Kindern damit früh den Weg zu anständiger Gesinnung und zu festen Lebensgrundsätzen gewiesen.[1]

Und an einer anderen Stelle heißt es:

> Meine Eltern waren der Meinung, ihre Kinder könnten überhaupt nichts Unrechtes und Unschickliches tun, und deswegen taten wir auch nichts, was gegen die Hausehre verstoßen hätte ... Daß so vieles bei uns selbstverständlich war, ist wohl der hervorstechendste Zug in meinem Jugendleben.[2]

Diese beiden Stellen wurden zitiert, weil sie im krassen Gegensatz zu den Schilderungen stehen, die Paul Oestreich über das Leben in seiner elterlichen Familie gibt, und weil darum die Frage naheliegt, ob neben den verschiedenen weltanschaulichen Ausgangspositionen nicht auch die unterschiedlichen Kindheitserlebnisse zu der späteren gegensätzlichen Stellungnahme zum Problem Familie geführt haben.

Zu 3.) Die auf sozialdemokratische Initiative hin erfolgte Demokratisierung des preußischen Schulwesens nach 1918, die sich in der Begründung der Schülermitverwaltung, der Einführung der kollegialen Schulleitung, der Gründung von Elternbeiräten und vor allem der Einführung des obligatorischen Grundschulbesuches für alle Kinder ausdrückte, ist Tews durchaus bereit anzuerkennen, aber er bestreitet der Sozialdemokratie die Originalität auf diesem Gebiet. Zweitens ist für ihn mit der Einführung der vierjährigen Grundschule das Problem Einheitsschule in keiner Weise gelöst, und drittens ist die drastische Erhöhung des Schulgeldes und der Hörergebühren an den Universitäten mit der auch von der Sozialdemokratie akzeptierten Bestimmung der Reichsverfassung im Artikel 146, daß

> für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule (nur) seine Anlage und Neigung, nicht die gesellschaftliche und wirtschaftliche Stellung ... seiner Eltern maßgebend[3]

zu sein habe, nicht in Einklang zu bringen.

Schließlich wendet sich Tews gegen die mangelnde Einsicht der Sozialdemokratie in den Zusammenhang von freier Wirtschaft - freier

---

[1] J. Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 23

[2] J. Tews, a.o.O., S. 25

[3] Art. 146 der deutschen Reichsverfassung vom 11.8.1919

Bildung und Volksstaat:

> Kein Volk, das nicht bis in seine letzten Glieder gebildet und erzogen ist, bestimmt, auch unter der freiesten Verfassung, sein Schicksal selbst, besitzt Eigenregierung, Selbstbestimmung, Selbstverwaltung ... Die Sozialdemokratie hat diesen auf Bildung und Gesittung aufgebauten Volksstaat immer verheißen. Aber ob sie ihn schaffen kann? Schwerlich. Der Sozialismus verträgt sich mit Freiheit und Selbstbestimmung kaum. An diesem inneren Widerspruch wird gerade auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung vieles, wenn nicht alles scheitern, was nicht durch die geschwächte Volkswirtschaft bereits unmöglich gemacht wird.[1]

Der liberale Tews, dem Toleranz das vorrangigste Glaubensbekenntnis bedeutete, witterte auf dem Grunde jeglicher Art von Sozialismus die Neigung zu Intoleranz, Dogmatismus und Vorrangigkeit von Parteiinteressen vor Erziehungsfragen, und er spricht - vorwiegend mit Blick auf den radikalen Flügel der SPD - ausdrücklich von der Gefahr einer Umgestaltung der religiösen in eine sozialistische Bekenntnisschule:

> Als Lehrer (aber) dürfen wir weder Konservative noch Fortschrittler noch Sozialdemokraten sein, sondern nur Erzieher, als Staatsbürger müssen wir allewege und an jeder Stelle das sein und zu dem stehen, was wir innerlich sind.[2]

Daß Tews mit seinen Befürchtungen nicht recht behalten hat, hat unseres Erachtens folgende Gründe: Erstens konnte sich der radikale Flügel der Unabhängigen Sozialdemokraten, der, wie z.B. Adolf Hoffmann im Preußischen Unterrichtsministerium, Lehrereinstellungen und Postenbesetzungen von den sozialistischen Überzeugungen der betreffenden Bewerber abhängig machen wollte, nicht durchsetzen; zweitens hat die Sozialdemokratie in der Zeit der Weimarer Republik tatsächlich, allerdings unter Verlust ihres linken radikalen Flügels, die Wandlung zu einer modernen demokratischen Partei durchgemacht, die sich bereits im Görlitzer Reformprogramm aus dem Jahre 1922 anbahnte, in dem der verketzterte Revisionismus zu einer stillschweigenden Rechtfertigung kam.

2. Wirtschaftliche und soziologische Aspekte

Den Kampf um die Einführung der nationalen Einheitsschule hatte Tews gleichzeitig an drei Fronten zu führen. Einmal mußten die staatlichen Stellen und die Öffentlichkeit von der Notwendigkeit des neuen Schulsystems überzeugt werden. Zum anderen mußte er für die Einführung des neuen Schultyps Freunde in den Lehrerkreisen gewinnen, und schließlich mußte er gegen Vorbehalte und ein falsches Bildungsver-

---

[1] J. Tews, Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen, S. 89

[2] J. Tews, a.o.O., S. 69

ständnis der Elternschaft kämpfen. Diesen drei Aufgaben hat er sich mit einem großen Aufwand an Bemühungen gewidmet und zum Beleg der von ihm vorgetragenen Thesen selbst oder durch den Deutschen Lehrerverein im Rahmen des damals Möglichen Umfragen erhoben sowie bereits vorhandene statistische Unterlagen ausgewertet.

Wenn die von Tews geforderte Einheitsschule überhaupt Aussicht auf eine zukünftige Verwirklichung haben wollte, dann mußten drei Bedingungen wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Art erfüllt sein: Erstens mußte der Nachweis erbracht werden, daß in dem neuen Schulsystem mehr Schüler eine bessere und zeitgemässere Bildung erhalten konnten als bisher in den alten Schulformen; zweitens mußte klargestellt werden, daß die Kosten für die Errichtung dieses "allgemeinen deutschen Bildungshauses" sich im Rahmen des Erschwinglichen bewegten; und drittens mußten gesellschaftliche Strukturveränderungen aufgezeigt werden können, die zu einer Veränderung des Bildungswesens drängten.

Zu 1.) Eine endgültige Beantwortung dieser Frage kann erst die detaillierte Beschreibung des von Tews vorgeschlagenen Einheitsschulsystems bringen. Es soll daher an dieser Stelle nur auf die Problemstellung und die damit auftretenden Fragen eingegangen werden:

Vom Rentabilitätsstandpunkt aus gesehen ist nach Tews einem Staat nur mit einer Schulbildung gedient, die jeden jungen Menschen im Leben an die Stelle bringt, die sein Erfüllt- und Ausgefülltsein und somit seinen Erfolg gewährleistet. Dieses Individualprinzip ist nämlich - und damit wird eine alte liberale Grundthese ausgesprochen - die Voraussetzung für ein Maximum des individuellen Beitrages für das Gemeinwohl. Individualprinzip und Sozialprinzip können also auch für den Liberalismus nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern sind voneinander abhängig. Stellt man allerdings die Frage, in welcher Zuordnung bei Tews beide zueinander stehen, so geht die Richtung eindeutig vom Individualprinzip zum Sozialprinzip.

Um die Rentabilität der neuen Einheitsschule in der Erziehung, Bildung und Vorbildung für den späteren Beruf zu beweisen, muß Tews zunächst die Unrentabilität der alten Schule auf diesem Gebiet herausstellen. Unwirtschaftlich war das alte Schulsystem in dieser Beziehung aus mehreren Gründen: Erstens wurden durch das Vorschulwesen viel zu viele ungeeignete Schüler in die höheren Schulen geschleust, wodurch zu viele dünnköpfige Oberschulen entstanden waren; zweitens dachte man völlig unwirtschaftlich, wenn man das große Bildungspotential in der Volksschule brach liegen ließ - sowohl das Durchschleppen von

Nichtgeeigneten in den höheren Schulen als auch das Zurückhalten von Talentierten in der für sie nicht geeigneten Volksschule brachte viele Schüler in für sie nicht gemäße Berufe und Lebensstellungen - ; drittens hält es Tews für eine Kraft- und Zeitverschwendung, jedem Kind - wie Rein es noch wollte - eine "ebenmässige Erziehung" im Sinne der Herbartschen Pädagogik zukommen zu lassen, weil wegen der Verschiedenartigkeit der Individualitäten ein "gleichschwebendes Interesse" nicht bei allen Schülern erreicht werden könne. Weiterhin ist für Tews die einseitige Ausrichtung der höheren Schule auf die seit langem überbewertete klassische Bildung ein Luxus, der viele Talente von einer höheren Bildung ausschließt, die, wenn sie einen anderen Bildungsgang durchlaufen hätten, bessere und ihnen angemessene Lebenspositionen hätten erreichen können. Die neue Schule muß dieser Verschwendung gegenüber gewährleisten, daß jeder Schüler die ihm gemäße Bildung und damit gleichzeitig die rechte Vorbildung für die für ihn geeignete Lebensstellung auf einem Wege ohne Zeitverlust finden kann. Die Anwendung des Rentabilitätsprinzips auf Bildungs- und Erziehungsfragen läßt die liberale Wurzel dieser Argumentation erneut deutlich werden. Sie stieß sowohl bei den Erziehungswissenschaftlern Rein und Petersen als auch bei dem Sozialisten Oestreich auf heftigen Widerspruch.

Zu 2.) Johannes Tews hat sich der Beantwortung der Finanzierungsfrage in einer Ausführlichkeit unterzogen, wie sie bei keinem unserer Autoren sonst zu finden ist. Das hat seinen Grund einmal in der Tatsache, daß kaum einer sich in praktischen Schulfragen aller Art so auskannte wie er, und zum anderen in der Absicht zu beweisen, daß die Einführung der Einheitsschule nicht in erster Linie ein finanzielles Problem war, sondern daß die Gründe für ihre Ablehnung tiefer und auf einem ganz anderen Gebiet lagen.

Die Erörterung der Kostenfrage für die zukünftige Einheitsschule bringt Tews wieder sehr geschickt an dem Nachweis der Unrentabilität des bisherigen Schulwesens auf. Für den Bereich Preußens bot sich ihm dazu in idealer Weise die Zersplitterung des Schulwesens besonders auf der unteren Ebene an:

> Die Kinder besuchen in vielen Gemeinden vom ersten Tage an verschiedene Schulen, das eine die Volksschule, das zweite die Bürgerschule, das dritte die Mittelschule, das vierte die Vorschule eines Gymnasiums oder einer anderen höheren Lehranstalt. Außerdem kommen noch Privatschulen verschiedener Güte in Betracht und schließlich noch die Trennung der Geschlechter und Bekenntnisse, so daß man in mancher Mittel- und Großstadt bequem ein Dutzend verschiedener Schulen für die Erlernung des Abc unterscheiden kann.[1]

[1] J. Tews, Die Deutsche Einheitsschule, S. 13/14

Sein besonderer Kampf gilt der Vorschule, der er eine pädagogische Berechtigung abspricht und deren Existenz er lediglich auf das "soziale Vorurteil begüteter Eltern"[1] und, da in ihnen Schulgelder erhoben wurden, auf die Finanzierungsmöglichkeit sonst unrentabler Gymnasien und Mittelschulen zurückführt.

Die Diskrepanz zwischen Schulanfängern und Abiturientenquote in den höheren Schulen war bereits in der damaligen Zeit ein heikles Problem. Der Deutsche Lehrerverein hat diese unbefriedigende Tatsache zum Anlaß genommen, umfassendes Material über die ungenügende Belegung der Abiturientenklassen vorzulegen, um für eine Änderung dieses Zustandes besser eintreten zu können.

Wichtiger als der Unrentabilitätsnachweis der alten Schule ist natürlich die Kostendarlegung für das von Tews vorgeschlagene neue Einheitsschulsystem. Die Reformierung des deutschen Schulwesens war in entscheidender Weise von der Lösung dieses Problems abhängt, und weder Tews noch die Männer vom Deutschen Lehrerverein haben sich jemals utopischen Forderungen und Wünschen hingegeben. In dieser Frage dachte man ganz zweckrational, wenn man "mit den geringsten Aufwendungen die höchsten Ziele"[2] erreichen wollte, eine Überlegung übrigens, die auch heute meist nur in liberalen Schulplänen auftritt. Tatsächlich hätte die Einführung der Einheitsschule auch in der Form, wie Tews sie vorsah, eine Mehrbelastung des Staatshaushaltes gebracht, da neben der Hebung des Niveaus der Volksschule Unentgeltlichkeit des Unterrichts, Lernmittelfreineit bei minderbemittelten Kindern sowie eine vollständige oder teilweise Bestreitung des Lebensunterhaltes für nicht am Ort ansässige Schüler je nach Einkommen der Eltern für alle Stufen des Schulwesens verlangt wurden. Diesen Mehrkosten stehen aber eine Reihe von Einsparungen gegenüber. Das längere Verbleiben aller Schüler in der Volksschule hätte die Kosten für das Schulwesen wesentlich herabgedrückt, denn nach Tews betrugen zur damaligen Zeit die pro Schüler aufzubringenden Mittel in der Volksschule

> ein Sechstel des Gesamtaufwandes bezw. ein Viertel des Zuschusses für höhere Schüler und den vierzehnten Teil des Zuschusses für einen Studenten.[3]

Der oben angeführte Mehraufwand würde sich außerdem auf die Schüler beschränken, die sich aufgrund des in sechs Schuljahren erfolgten Ausle-

---

[1] J. Tews, Die Deutsche Einheitsschule, S. 17

[2] J. Tews, a.o.O., S. 51

[3] J. Tews, a.o.O., S. 54

severfahrens wirklich für die weiterführenden Schulen eigneten. In den Genuß der Unentgeltlichkeit würden somit nur die begabten Kinder kommen, sodaß eine Fehlinvestitution soweit wie möglich ausgeschlossen bliebe. Durch die Zusammenlegung von mehreren Oberschulen zu gut ausgelasteten Schulsystemen besonders in den ländlichen Gegenden würden nach Tews auch die Mehrkosten für die Aufbringung des Lebensunterhaltes ausgeglichen oder doch wenigstens zum Teil gedeckt werden können. Mit diesen kurzen Angaben soll das Finanzierungsproblem abgeschlossen werden. Es wurden nur zur Illustration der damaligen Diskussion einige wichtige Punkte herausgehoben. Die bis ins einzelne gehenden Erörterungen und ihre Belegung durch vielseitiges Zahlenmaterial haben nur noch historischen Wert. Es kam darauf an zu zeigen, daß sich Tews der Diskrepanz zwischen hochfliegenden Schulreformentwürfen und ihrer finanziellen Durchführbarkeit wohl bewußt war und bei seinem Plan immer auch die Finanzierungsmöglichkeit mit im Auge hatte.

Zu 3. Über die Veränderung der gesellschaftlichen Struktur des deutschen Staates seit seiner Gründung im Jahre 1871 macht Tews einige bemerkenswerte Aussagen, die bis heute ihre Aktualität behalten haben. Gesellschaftliche Kämpfe finden nach Tews erst dann statt, wenn Verschiebungen innerhalb der Schichten stattgefunden haben, und er stellt fest, daß eine solche Verschiebung sich in der damaligen Zeit besonders von unten nach oben vollzogen habe, sodaß von der alten Standes- oder Klassengesellschaft im Grunde nicht mehr die Rede sein könne. Man kann in dieser These eine Vorwegnahme der Theorie Schelskys von der Tendenz zur Nivellierung der Gesellschaftsschichten sehen, die bereits in Ansätzen von Eduard Bernstein vertreten wurde. Eine Annäherung der Schichten sieht Tews weniger in Bezug auf die Vermögensverhältnisse als vielmehr in der Angleichung der Lebensstile und des Bildungsniveaus. Er spricht daher wie Eduard Bernstein von der Verbürgerlichung des Arbeiterstandes. Tews, der den größten Teil seiner Lehrertätigkeit an Schulen in Berliner Arbeitervierteln zugebracht hat, sieht das Arbeiterhaus weit positiver als sozialdemokratische Beschreibungen es schildern, sodaß er sagen kann:

> Unsere soziale Entwicklung hat es mit sich gebracht, daß der Arbeiter oft über eine gleiche oder höhere Bildung verfügt als sein Arbeitgeber. Armut ist nicht mehr gleichbedeutend mit Unbildung. Die Forderungen daraus für das Schulwesen aber sind noch nicht gezogen. Es geschieht in der Forderung der Einheitsschule[1].

Die These von der Bildungsfeindlichkeit der Arbeiterfamilie lehnt Tews daher entschieden ab, und er hat zur Widerlegung dieser These

---

[1] J. Tews, Die deutsche Einheitsschule, S. 6

eine umfangreiche Erhebung über die "häusliche Nachhilfe" in Arbeiterfamilien des Berliner Nordens und Nordwestens gemacht. Die Umfrage ergab bei 1514 befragten Familien, daß 55 % der Kinder eine familiäre Hilfe bei ihren Schularbeiten erfuhren. Mit dem Ergebnis dieser Erhebung ist natürlich nicht allzuviel bewiesen, zumal Tews sich selber scheut, sie für allgemeingültig zu erklären. Außerdem ist mit diesen Zahlen noch nichts über die Qualität dieser Nachhilfe ausgesagt, ein Problem, das in der Ausgangshypothese allerdings auch gar nicht gestellt worden war. Immerhin ist diese Umfrage doch beachtenswert, zumal Tews eine Kontrolluntersuchung bei 1109 Familien von Kindern in höheren Mädchen- und Vorschulklassen durchführte, bei der sich herausstellte, daß bei ca. 62 % der Kinder eine häusliche Hilfe erfolgte. Wenn man als zusätzliches Ergebnis hinzunimmt, daß der Anteil der Familienglieder, besonders des Vaters, an der Nachhilfe bei den Arbeiterkindern weit höher war als bei den Kindern der Kontrolluntersuchung, dann fällt der Unterschied kaum noch ins Gewicht. Johannes Tews hat viele Erkenntnisse der soziologischen "Schichtentheorie" in untheoretischer Form, rein aus seinen Beobachtungen der Verhältnisse heraus, vorweggenommen. Die zwingende Logik, die für Tews hinter diesen Erkenntnissen steckt, ist für das Bildungswesen folgende: Die Behauptung, daß das Schulwesen den gesellschaftlichen Gegebenheiten entspreche, ist falsch. Sie entspringt einem falschen Bewußtsein, das entgegen der inzwischen erfolgten Entwicklung an der Vorstellung von der Notwendigkeit der alten Ständegesellschaft festhält. Der alten Vorstellung von einer unteren, oberen und Mittelschicht entsprechen genau die vorhandenen Schultypen, die aber die Berechtigung ihrer gesonderten Existenz verloren haben, weil die Entwicklung über sie hinweggegangen ist. Tews wendet sich daher auch gegen die These Reins, daß das Schulwesen seiner Zeit in etwa dem Bedarf an entsprechend vorgebildeten Schülern in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur entspreche. Schon damals zeichnete sich die Tendenz ab, daß die Zahl der wissenschaftlich gebildeten Arbeitskräfte dauernd im Steigen begriffen war, eine Entwicklung, die Tews mit exaktem Zahlenmaterial belegen kann. Wie falsch das Bewußtsein über die wahre objektive gesellschaftliche Rangstellung bei Zugrundelegung des Leistungsprinzips als Kriterium sein kann, hat Tews mit Vorliebe an der Auffassung über gewisse Berufe demonstriert, wenn er z.B. schreibt:

> Der Sohn eines höheren Beamten oder Geistlichen oder Richters kann nicht Kaufmann oder Gewerbetreibender werden, (und) schon ein ganz bescheidener, oft nur ein-

> gebildeter Schritt abwärts drückt den jungen Menschen nieder ... Ganz allgemein gelten die praktischen Berufe, von den obersten Rängen natürlich abgesehen - die Hamburger Großkaufleute und Reeder rangieren ja wohl unter Umständen auch über einem Minister - weniger als die oberen Beamtenstellungen, eine Einschätzung, die mit dem, was in ihnen zu leisten ist, oft in schreiendem Mißverhältnis steht.[1]

Tews hat die objektive Rangstellung an der Leistung messen wollen, die die Berufe erfordern und möchte die Begriffe vom "Niederen und Höheren in der Arbeit" überhaupt ausgemerzt wissen:

> Es gibt auch in der sogenannten geistigen Arbeit ungemein viele niedere Dienstleistungen, die wir heute höher bezahlen als die größten Leistungen mehr körperlicher Art. Auch die Entlohnung der öffentlichen Dienste ist kein reiner Entgelt für geleistete Arbeit, die gesellschaftlichen Ansprüche der einzelnen Gruppen spielen dabei eine große Rolle.[2]

Neben diese sachlichen und soziologischen Argumente tritt die soziale und pädagogische Kritik. Da nach Tews weder die Ober- noch die Mittelschule

> Kinder von einer bestimmten Begabungshöhe vereinigt, sondern die Kinder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe, in denen die Begabungen ebenso verschieden sind wie in jeder anderen Schule[3],

wird vom pädagogischen wie vom sozialen Standpunkt aus gesehen völlig willkürlich und ungerechtfertigt

> der Volksschüler, nachdem auch die Mittelschulen bestimmte Berechtigungen verleihen, als der einzige 'Unberechtigte' überall, wo wertvolle Lebensstellungen zu vergeben sind, von vornherein ausgeschlossen.[4]

Tews hat, wie aus diesem Zitat hervorgeht, ganz klar die Dirigierungsfunktion der Schule für gesellschaftliche Positionen erkannt und sich sozusagen für einen gerechten und freien Wettbewerb aller Kinder einer Gesellschaft zur Erlangung dieser Positionen eingesetzt. Bei dieser Argumentation zeigt sich wieder eine Beziehung zu bestimmten Grundsätzen des ökonomischen Liberalismus. Wie dieser eine leistungsfähige Wirtschaft nur unter freien Wettbewerbsmöglichkeiten für möglich hält, so kann nach Tews eine gerechte und maximale Zuweisung zu beruflichen und gesellschaftlichen Positionen nur dort stattfinden, wo für alle Kinder der freie Zugang zu den ihnen entsprechenden Positionen durch gleiche Start- und Bildungschancen gewährleistet wird. Nur auf diese Weise werden nach dieser Auffassung die besseren und leistungsfähigeren jungen Menschen auf jedem Gebiet die ihnen gemäße Stellung ein-

---

[1] J. Tews, Die deutsche Einheitsschule, S. 94/95

[2] J. Tews, a.o.O., S. 95

[3] J. Tews., a.o.O., S. 12

[4] J. Tews, a.O.O., S. 13

nehmen können und damit auch letzten Endes die Gesellschaft effektiver und leistungsfähiger machen. Allerdings gilt diese Kalkulation nur unter der voraussetzung, die Tews nicht als Problem gesehen hat, daß die spätere Positionszuweisung wirklich nur aufgrund von Leistung und Eignung geschieht.

Tews deckt auch den im Zusammenhang mit der Diskussion über dieses Problem häufig auftretenden falschen Unterton in dem Schrei nach dem Schutz des Elternrechts auf. Dieses Elternrecht wird von ihm in keiner Weise abgelehnt, nur dort beschnitten, wo es Auswüchse annahm, und da entschieden verteidigt, wo es am nötigsten war, nämlich als das Recht der unteren Schichten auf gleichberechtigte Ausbildung und Bildung ihrer Kinder:

> Die Schule soll das, was die Familie leistet, nicht zerstören, soll aber auch denjenigen Kindern den vollen Segen der Schule bieten, denen die Familie wenig oder nichts zu geben vermag.[1]

Auch Begabungsvergleiche von Kindern aus den unteren und oberen Schichten können Tews nicht in seiner Meinung erschüttern, daß in den unteren Volksschichten ein ungeheures Begabtenpotential schlummerte, das völlig unausgenutzt blieb. Er bestreitet nicht die Richtigkeit der Untersuchung, in denen eine höhere Leistungsfähigkeit der Kinder aus den oberen Schichten festgestellt worden war, kritisiert aber die falschen Folgerungen, die man aus den Ergebnissen gezogen hatte. Gemessen wurde nach Tews bei diesen Untersuchungen im Grunde weniger die Begabung als die Erziehungswilligkeit und -strebsamkeit der Eltern. Ein Schulsystem, daß die Zuweisung zu den einzelnen Schultypen auf diese Weise regelt, trennt "die häuslich gut Versorgten und die häuslich Verlassenen ..., ohne Rücksicht auf das, was sie selbst sind."[2] Der Schule seiner Zeit wirft Tews nicht in erster Linie vor, daß sie schlecht, sondern daß sie unsozial sei. Es dürfte aus dem Vorgetragenen ersichtlich geworden sein, daß Tews bereits in damaliger Zeit einen großen Teil der auch heute noch zur Diskussion stehenden soziologischen Probleme der Schulgestaltung gesehen und aufgegriffen hat.

B. Das Erziehungs- und Bildungsverständnis

Obwohl es übertrieben wäre, Johannes Tews der "Neuen Erziehungsbewegung" zuzuordnen, wie sie Peter Petersen[3] beschrieben hat, so ist

---

[1] J. Tews, Die deutsche Einheitsschule, S. 70

[2] J. Tews, a.a.O., S. 63

[3] Peter Petersen, Die neueuropäische Erziehungsbewegung, (Weimar, 1926)

doch eine Beeinflussung durch die Reformpädagogik nicht von der Hand zu weisen. Seine Aufgeschlossenheit für das neue pädagogische Denken findet einmal ihren Niederschlag in der Ablehnung der Erziehungslehre Herbarts und zum anderen in der teilweisen Übernahme der Bildungslehre Georg Kerschensteiners. Tews hat den Bezug zu dem Erziehungs- und Bildungsverständnis Kerschensteiners zwar nicht ausdrücklich hergestellt, er läßt sich aber unschwer seinen weniger theoretisch als populär gehaltenen Ausführungen entnehmen.

Von der Reformpädagogik übernimmt Tews den wichtigen Ausgangssatz, daß das Leben erzieht, und unterstreicht damit die große Bedeutung der funktionalen Erziehung, die er vor aller bewußten Erziehung für die intensivste und ausschlaggebende hält, weil sie

> die empfänglichsten Seiten unseres Seelenlebens trifft, und weil hierbei als Erzieher diejenigen Menschen und Kräfte wirksam sind, die die Natur selbst als Lenker und Leiter eingesetzt hat.[1]

Angesichts des Tatbestandes der funktionalen Erziehung ergeben sich drei wichtige Fragen, die auf eine Beantwortung drängen: Erstens ist nach den Erziehungsmächten zu fragen, zweitens nach der Art ihrer Wirkweise und drittens ist die Hauptfrage zu stellen, was denn eigentlich unter Erziehung zu verstehen sei.

Zu 1.) Die Beantwortung der ersten Frage läßt sich aus dem obigen Zitat ableiten. Die "Neue Erziehungsbewegung" hatte die Bedeutsamkeit der menschlichen Gemeinschaft für das erzieherische Geschehen neu entdeckt und versucht, diese Erkenntnis für die bewußte Erziehung fruchtbar werden zu lassen. Tews nimmt diese Tendenz auf und erwartet gerade von dem Miteinanderlernen der Kinder aller gesellschaftlichen Schichten des Volkes in der Schule einen sozialpädagogischen Erfolg. Da er eine innere Umgestaltung der Schule nicht ins Auge gefaßt hat und weiterhin vom Klassenverband als der für die Schule konstitutiven Gruppe ausgeht, die dem Lehrer gegenübersteht, beurteilt er die übliche Struktur einer Klassengemeinschaft mit ihren eigenen Normen, die zum großen Teil gegen den Lehrer gerichtet sind, weniger negativ als die Reformpädagogen:

> Nachhelfen, Abschreibenlassen sind darum nicht nur den Unterricht störende 'Unarten', sondern auch kameradschaftliche Hilfe und Unterstützung, die man zwar nicht uneingeschränkt dulden kann - dadurch würde jeder Unterricht unmöglich werden -, aber auch nicht als Untugenden und Laster behandeln darf.[2]

Die im obigen Zitat erwähnten "Kräfte", die außer der menschlichen

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, (Zickfeldt, Osterwieck, 1919), S.11

[2] J. Tews, a.o.O., S. 10

Gemeinschaft für die funktionale Erziehung konstitutiv sind, stammen aus der Kultur, die der Mensch sich als

> eine neben, in und über der Natur stehende Bildungswelt geschaffen (hat). Er ist Schöpfer alles dessen, was seine Spuren auf dieser Erde verrät. Aber eben diese Schöpfungen wirken nun wieder auf die Mit- und Nachwelt gestaltend zurück ... (denn) das Bildungsgut ist nichts Totes, es hat lebendige Kraft, Keime neuen Lebens in sich.[1]

Obwohl Tews die Wichtigkeit der erziehenden Funktion der menschlichen Gemeinschaft immer wieder betont, liegt der Schwerpunkt seiner Ausführungen auf der erziehenden Wirkung der Kultur.

Zu 2.) Zur Beantwortung der Frage, in welcher Weise diese funktionale Erziehung wirkt, muß vom Erziehungsgefälle ausgegangen werden, das nach Tews nicht nur zwischen Erzieher und Zögling, sondern zwischen allen Kräften in der Wirklichkeit, von denen eine erziehende Wirkung ausgeht, und dem Menschen, in dem auf Grund dieser Wirkung Erziehung geschieht, bestehen muß. Dieses Erziehungsgefälle wirkt immer auf d i e Weise, "daß das Größere, Höhere, Mächtigere das Kleinere, Niedere, Schwächere widerstandslos sich zu Füßen legt."[2] Dieser Satz bleibt selbst dann bestehen, wenn negative Einflüsse auf den zu Erziehenden einwirken, denn es ist nach Tews nicht entscheidend, ob dieses "Große" wirklich objektiv groß ist. Es genügt, daß es groß erscheint. Damit ist die Kehrseite aller funktionalen Erziehung aufgezeigt, die bereits Herbart erkannt hatte. Aber entgegen Herbart ist Tews nicht so optimistisch, an die Möglichkeit der Umgestaltung oder Ausschaltung dieser ungereinigten Umwelt zu glauben. Er hält dieses Unterfangen auch nicht für wünschenswert, weil es viel zu künstliche Bedingungen für die Erziehung schafft. Nach seiner Meinung ist es für den Erzieher wichtiger, daß er um die "Miterzieher" weiß, sie kennt und mit ihnen in Verbindung bleibt.

Zu 3.) Als dritte Aufgabe ergibt sich die Beantwortung der Frage, was nach Tews eigentlich unter Erziehung zu verstehen ist. Der soeben entwickelte Ansatz, der von der funktionalen Erziehung ausging, ließe die Herausarbeitung eines weiten und eigenständigen Erziehungsbegriffes vermuten. Um so erstaunter ist man, daß Tews, indem er den Bereich der funktionalen Erziehung verläßt und das Verhältnis Erzieher-Zögling zum Ausgangspunkt der Beantwortung obiger Frage macht, über den Vorschlag, nicht vom Erzieher sondern vom Kinde auszugehen, zu der Wendung kommt, daß man "nicht von Erziehungsergebnissen, sondern nur

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 10

[2] J. Tews, a.a.O., S. 11

von Entwicklungsergebnissen sprechen"[1] solle. Bei dieser Gleichsetzung von Erziehung und Entwicklung wird der Erziehungs- zum Bildungsbegriff, wobei letzterer in die Nähe einer biologisch-psychologischen Interpretation gerät. Unterstrichen wird diese Tendenz durch die häufigen Vergleiche der Bildung mit dem Wachstum von Pflanzen und Tieren und der Aufgabe des Erziehers mit der Arbeit eines Gärtners und Tierpflegers. Hinter dieser Rückführung des Erziehungs- und Bildungsbegriffes auf den Entwicklungsbegriff steckt das Anliegen, den Bildungsbegriff seines transitiven Charakters zu entkleiden und ihm eine reflexive Bedeutung im Sinne von Selbstbildung zu geben. Außerdem verbietet sich bei diesem Verständnis von Erziehung und Bildung für das Tun des Erziehers jede Willkür und Manipulationsfreude. Diese individualistische Auffassung von Erziehung als Bildung im Sinne von Entwicklung bringt es konsequenter Weise mit sich, daß der Schwerpunkt im Bildungsprozeß auf "angeborene Eigenschaften" und nicht auf den erziehenden Einfluß durch die Umwelt und den Pädagogen verlegt wird, d.h. das Recht jedes einzelnen Kindes, diese Anlagen ohne Verbiegung von außen zu dem werden zu lassen, zu dem sie sozusagen vorbestimmt sind, wird in den Vordergrund gerückt. Daß es sich bei diesen Fähigkeiten und Eigenschaften nur um solche handeln darf, die zu Lebenswerten führen, ist eine so selbstverständliche Voraussetzung, daß sie nur im Nebensatz Erwähnung findet.

Die Betonung des Individual-Prinzips, die Rückführung des Erziehungs- und Bildungsbegriffes auf den Entwicklungsbegriff und die Beschneidung der Rechte des Lehrers auf Formung nach irgendwelchen Allgemein-Idealen schränken in erheblichem Maße die Bedeutung der bewußten Erziehung ein, sodaß Tews konsequenter Weise sagen muß: "Unser Wesen ist vor aller Erziehung festgelegt, und Leben und Erziehung können daran nicht viel ändern."[2] Es geht eine merkwürdige dialektische Tendenz durch die Reform- und Erneuerungsbestrebungen der damaligen Zeit. Neben dem Bestreben, von dem Glauben an die Allmacht der bewußten Erziehung wegzukommen, das sich bis zu der eben zitierten Äußerung steigern kann, läuft ein Enthusiasmus und eine Liebe für das Erziehungsgeschäft einher, wie sie seitner kaum wieder aufgetreten sind. Tews hat allerdings selbst gefühlt, daß bei konsequenter Weiterführung des obigen Gedankens für den Erzieher kaum noch Beeinflussungsmöglichkeiten übrig bleiben und wohl aus diesem Grunde zum

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S.16

[2] J. Tews, a.o.O., S. 19

Schluß seiner diesbezüglichen Ausführungen noch einmal die Frage nach den Aufgaben des Erziehers gestellt. Wenn der Erzieher zwar nicht Schöpfer, aber doch Pfleger der kindlichen Selbstentwicklung sein soll, dann ergibt sich bereits aus dieser Forderung der Auftrag, für ein gesundes und harmonisches Wachstum zu sorgen und es vor "Wildwuchs" zu bewahren,

> denn nicht für den von der Gemeinschaft abgelösten Einen, sondern für die Vielen, die mit- und füreinander leben, wollen wir erziehen.[1]

Weitere Möglichkeiten des Erziehers ergeben sich aus der Notwendigkeit, die Kräfte und Mächte der funktionalen Erziehung in den bewußten Erziehungsprozeß einzubeziehen und um ein objektives und nicht nur scheinbares Erziehungsgefälle zwischen Erzieher und Zögling bemüht zu sein, verbunden mit der gleichzeitigen Sorge, dieses Erziehungsgefälle auch sichtbar in Erscheinung treten zu lassen.

Die Beantwortung der Frage nach dem Wesen der Erziehung wird von Tews also nicht aus der Analyse oder der phänomenalen Beschreibung des weiten Bereiches der funktionalen Erziehung versucht, sondern von dem begrenzten Phänomen der bewußten Erziehung unter der einseitigen Betrachtung "vom Kinde aus" vorgenommen. Dieser Umschlag ist unseres Erachtens kein Zufall, sondern entspricht in jeder Weise der liberalen Auffassung von dem Vorrang der Individualität. Entsprechend dieser Überzeugung wird der Erziehungsprozeß an die individuelle Eigenart des Zöglings gebunden und erfährt von daher seine weitere Bestimmung.

Das bewußte pädagogische Geschehen sieht Tews nun unter drei Aspekten, die in der Geschichte der Pädagogik zu Grundaxiomen verschiedener Bildungstheorien geworden waren, für ihn aber nur drei Seiten ein und desselben Geschehens sind: Er spricht erstens von der Bildung der Kräfte, zweitens von dem Einleben in die Bildungsgüter und drittens von der Bildung für einen bestimmten Lebenszweck. In diesen drei Aspekten sind unschwer das psychologische, das axiologische und das teleologische Prinzip Georg Kerschensteiner wiederzuerkennen; und wie bei Kerschensteiner alle drei Prinzipien einander bedingen und voraussetzen, so zieht auch Tews diese drei Sichtweisen wieder zusammen zu

> der Forderung, daß die Kräfte des Kindes zu entwickeln sind an hochwertigen, einem bestimmten greifbaren Lebenszweck dienenden Bildungsgütern, um die Kinder zu wertvollen Gliedern der menschlichen Gesellschaft zu machen.[2]

---

[1] J. Tews, Ein Volk, - eine Schule, S. 3

[2] J. Tews, a.o.O., S. 42

Allerdings ergeben sich gegenüber der Auffassung Kerschensteiners bei Tews einige Verschiebungen in der Interpretation der drei Aspekte und in der ihnen zugemessenen Bedeutung. Hatte Kerschensteiner das axiologische Prinzip zu seinem "Grund- und Hauptaspekt" gemacht und Bildung von daher dann definiert "als die durch Kulturgüter geweckte individuell organisierte Wertgestalt"[1], so läßt sich die Reduzierung dieses Bezuges allein auf die individuelle Verarbeitung von Werten bei Tews nicht feststellen. Er sieht diesen Aspekt mehr als

> Mitteilung, als Weitergabe des Vorhandenen, oder wenn man sich das Bildungsgut als etwas Lebendiges vorstellt, als eine fortpflanzende Tätigkeit.[2]

Hatte weiterhin Kerschensteiner gesagt, daß die individuell organisierte Wertgestalt nur erreicht werden könne, wenn die formalen geistigen Kräfte für diese Aufgabe geschult würden, so argumentiert Tews umgekehrt, indem er die Bildung der formalen Kräfte davon abhängig sein läßt, daß das Kind

> sich einlebt in die Bildungsgüter ... Die Übermittlung der Kulturgüter stellt sich also dar als ein Mittel, die Kräfte zu entwickeln. Und damit haben wir zugleich den jungen Menschen zu einem Werkzeug, zu einem nützlichen Gliede der menschlichen Gesellschaft gebildet.[3]

Bei dieser Sicht des Bildungsvorganges erhält das psychologische Prinzip, das ja nichts weiter als das Prinzip der formalen Bildung ist, bei Tews die Stellung eines Grundaxioms, von dem sich die anderen ableiten. Für wie wichtig er den formalen Aspekt der Bildung hält, ist aus der Gegenüberstellung des psychologischen und teleologischen Prinzips ersichtlich, wie Tews sie vornimmt. Zunächst muß gesagt werden, daß das teleologische Prinzip, d.h. die Bildung für einen Lebenszweck, noch keine Aussage darüber macht, was unter diesem Lebenszweck zu verstehen ist. Daß sich für Tews dieser Lebenszweck in der Hauptsache als ein beruflicher oder zumindest gesellschaftlicher darstellt, ergibt sich aus folgender Formulierung:

> Wer ... von den Lebenszwecken ausgeht und, mit gewissen Beschränkungen, auch derjene, der von den Bildungsgütern ausgeht, dem steht der Platz im Leben an erster Stelle. Sie erziehen das Kind für den Platz.[4]

Interessant ist nun, daß nach Tews eine allzu stark betonte Erziehung "für den Platz", die ja die gesellschaftlichen Belange berücksichtigen will, in Wirklichkeit für die Gesellschaft gerade nicht die vorteilhafteste ist. Nach ihm wirkt eine einseitige Bildung für Lebenszwecke

---

[1] Georg Kerschensteiner, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, (Ferdinand Schönigh, Paderborn, 1968), S. 144

[2] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 37

[3] J. Tews, a.o.O., S. 38

[4] J. Tews, a.o.O., S. 42

auf die fortschrittliche gesellschaftliche Entwicklung hemmend, da sie im Grunde immer für die gleichen Positionen erziehe. Diese Folgerung ist allerdings nicht zwingend. Sie stimmte aber sicher für die damalige Zeit, in der das Sprichwort "Schuster,bleib bei deinem Leisten" für weite Kreise verbindlich war. Bei einer entsprechenden Veränderung des gesellschaftlichen Bewußtseins kann jene Folgerung durchaus hinfällig werden. Es sollte aber doch bedacht werden, daß Tews ein richtiges Gespür dafür hatte, daß jede einseitig auf gesellschaftliche Bedürfnisse ausgerichtete Bildung die Tendenz in sich trägt, konservativ zu werden. Diese konservative Wirkung erhält auch von den Bildungsgütern her keine Korrektur. Nach Tews soll die Auswahl der Bildungsgüter von "einem bestimmten greifbaren Lebenszweck" her vorgenommen werden. Da jedes Kind einen anderen Lebenszweck hat und Tews weiterhin mit Kerschensteiner der Meinung ist, daß nur solche Bildungsgüter den jeweiligen jungen Menschen ansprechen, deren geistige Struktur derjenigen des zu Bildenden entsprechen, wird zwar das Angebot auf alle Werke menschlichen Schaffens ausgedehnt und gleichzeitig das individuelle Prinzip gewahrt, aber die Bildungsgüter können immer nur das bringen, was bereits geschaffen worden ist, sind somit an Vergangenes gebunden und weniger auf die Zukunft weisend. Wird dagegen die Bildung der Kräfte des Kindes in den Mittelpunkt gestellt, und vertraut man darauf, daß der nach seinen Kräften, Neigungen und Fähigkeiten gebildete und vorgebildete Mensch sich seine Stelle im Leben selber suchen wird, dann entsteht nach Tews Mobilität und Fortschritt in der Gesellschaft. Indem somit auf die Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten des Individuums Rücksicht genommen, ja ihrer Pflege besondere Beachtung und Förderung zuteil wird, wird sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft das Beste erreicht.

Die Berücksichtigung des Individualprinzips in der Bildung für den Lebenszweck hatte Kerschensteiner selbst dann nicht aufgeben wollen, wenn

> Hunderttausenden das Schicksal später die Gunst (versagt), ihr geistiges Werden mit ihrem Arbeitsberuf zu verbinden - das Bildungsverfahren kann trotzdem nichts anderes tun, als den durch die Individualität vorgezeichneten Weg einschlagen.[1]

Tews sieht in dieser Hinsicht optimistischer und behauptet, daß der "Vielheit der Anlagen" auch die "Vielheit der Lebenszwecke" entspreche. Überspitzt ausgedrückt, erwartet Tews von der individuellen formalen Bildung der Kräfte den Fortschritt der Gesellschaft, und damit sind

---

1 Georg Kerschensteiner, Texte z. päd. Begriff d. Arbeit ..., S. 142

wir wieder bei dem liberalen Gedanken, daß erst die Berücksichtigung des Individualprinzips den besten Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Gestaltung bringt.

C. Die organisch gegliederte nationale Einheitsschule

1. Schultheoretische Aspekte

a. Notwendigkeit und Eigenständigkeit der Schule: Die Frage nach der Notwendigkeit einer vom Staat eingerichteten Schule mit der zu ihr gehörenden Schulpflicht ist von den in dieser Schrift behandelten Autoren nur durch Tews ausdrücklich gestellt worden. Das ist sicher kein Zufall, denn für die liberale Grundanschauung ist der vom Staat verordnete obligatorische Schulbesuch nicht ohne weiteres und unreflektiert zu akzeptieren. Die Frage nach der Berechtigung dieser Institution muß also wenigstens gestellt und auch einleuchtend beantwortet werden. Die Notwendigkeit der Institution Schule für den Erziehungs- und Bildungsprozeß und die daraus resultierende Schulpflicht sind für Tews trotz seiner positiven Einschätzung der Familienerziehung sowie seiner Befürwortung privater Vorbereitung zur Erlangung von Berechtigungsscheinen für weiterführende Bildungs- und Ausbildungsgänge nicht wieder rückgängig zu machende Folgen moderner gesellschaftlicher Entwicklung. Für die Aufgaben der Erziehung i.e.S. ist nach seiner Meinung die Schulpflicht deshalb notwendig geworden, weil mit dem Auszug der väterlichen Arbeit aus dem Elternhaus der Familie in dieser Hinsicht eine wesentliche Möglichkeit genommen ist. Diesen Funktionsverlust der Familie auf dem Gebiete der Erziehung versteht Tews von der durch Pestalozzi vertretenen These her, daß das Kind am besten innerhalb der Familie während der elterlichen Arbeit und durch dieselbe erzogen werden könne. Für den größten Teil der Familien der damaligen Gesellschaft bestand diese von Pestalozzi für ideal gehaltene Erziehungssituation bereits seit längerer Zeit nicht mehr, und es gab auch keine Aussicht, sie je wieder herzustellen.

Notwendig ist die Schule nach Tews weiterhin als ein fortschrittliches Gegengewicht zu der von Natur aus fast immer konservativen Familienerziehung. Die noch heute aktuelle Streitfrage, ob Schule ein Instrument des Fortschritts oder eine vom "cultury-lag" bestimmte Institution sei, beantwortet Tews nicht von der Emperie, sondern von der Intention dieser Institution her. Selbst wenn man die Aufgabe der Schule allein auf Wissensvermittlung reduziere, beruhe ihre Einrichtung immer auf der Voraussetzung, daß in ihr mehr übermittelt werde, als es ohne sie

der Fall wäre. Es liegt also von Anfang an in ihrer Intention ein fortschrittlicher Impuls, unabhängig davon, ob sie in der Geschichte immer fortschrittlich gewesen ist. Tews hat allerdings in der Schule kein Instrument zur Revolutionierung der Gesellschaft, sondern eine Bildungseinrichtung gesehen, die der jeweiligen gesellschaftlichen Struktur zu entsprechen habe.

Die Eigenständigkeit der schulischen Erziehung begründet Tews pädagogisch vom Kinde her. Sie muß von dem Eigenwert und dem Eigenrecht des Kindes und nicht aus gesellschaftlichen Forderungen und Notwendigkeiten, die sich in der Schule entweder direkt aus dem gesellschaftlichen Bereich oder vor allem in Form von diesbezüglichen Elternwünschen geltend machen, abgeleitet werden. Ganz anders als das Elternhaus hat die Schule kein Interesse an der konkreten Position, die das Kind später im Leben einmal ausfüllen wird. Ihr Ziel ist allgemein, daß das Kind ein tüchtiger und das heißt für Tews auch ein glücklicher mensch wird:

> Für sie (die Schule) hat das Kind Eigenwert und Eigenrecht. Die Schule denkt das Kind losgelöst von Vermögen, Stand und gesellschaftlichen Ansprüchen der Eltern. Für die Schule kommt das Kind nur als werdendes Wesen in Betracht ... Die Schule hat dem Kinde Schutz gegen elterliche Kurzsichtigkeit zu bieten.[1]

Diese Begründung der Eigenständigkeit der schulischen Erziehung ist natürlich nicht an der Geschichte orientiert, die in weit stärkerem Maße den Bezug von Gesellschaft und Schule aufzeigen würde. Tews ist sich dieser Bezüge wohl bewußt, es geht ihm hier aber ganz einfach um die Selbsteinschätzung der Schule vom pädagogischen Standpunkt aus.

Eine weitere Begründung der Eigenständigkeit des Schulwesens ergibt sich von der Tatsache aus, daß die Schule Bildungsaufgaben zu leisten hat, die von keiner anderen Stelle übernommen werden können. Diese These kann als allgemeinverbindliche Überzeugung aller Autoren von Einheitsschulprogrammen angesehen werden. Sie wird auch von Tews aufgegriffen, allerdings ziemlich einseitig auf die Übermittlung von "Bildungsschätzen" beschränkt, wobei die Betonung sowohl auf der besonderen und vom Elternhaus in keiner Weise einzuholenden Übermittlungsart durch Berufspädagogen sowie auf der nur in der Schule möglichen Weite und Fülle der Bildungsgüter liegt.

b. Die Schule als Schonraum: Die Schule als ein Bereich, in der Erziehung geschehen soll, hat, um die rechte Erziehungsatmosphäre zu

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 30.

schaffen, das ganze Leben einzufangen. Das bedeutet aber nicht, daß sie einfach ein Abklatsch gesellschaftlicher Spielregeln, auch der brutalen gesellschaftlichen Kampfmethoden sein müsse. Tews plädiert im Gegenteil ausdrücklich für die Schule als Schonraum, wenn er schreibt:

> Die Rücksichtslosigkeit des Lebens, die den Menschen vor Sein und Nichtsein stellt, fehlt auch in den besten Schulen. Und das ist gut für die Zeit des Wachstums. Die Antriebe müssen im Jugendalter andere sein. Sonnenschein muß hier noch mehr wirken als Gewitterstürme, die später kommen.[1]

Schonraum bedeutet aber nicht einfach die Rekonstruktion einer "heilen Welt", sondern ein in pädagogischer Absicht und unter pädagogischen Maßstäben vorbereiteter Raum, in dem

> freie Entschließung, Anpassen an ganz verschiedenartige Menschen, Überwindung fremder Hindernisse, das Ausharren und das Anpassen an neue Situationen[2]

als Vorbereitung auf das spätere Leben eingeübt und gelebt werden soll.

c. Die nationale Einheitsschule: Auf der Lehrerversammlung in Kiel (1914) war von Tews der Rahmen für den Aufbau der künftigen Einheitsschule abgesteckt worden. Sie sollte in erster Linie eine nationale Einheitsschule sein, die einen wesentlichen Beitrag zur nationalen Integration zu leisten hatte. Sie wird von ihm auch gelegentlich eine allgemeine Volksschule genannt, eine Bezeichnung, die meistens der neu zu schaffenden allgemeinen Grundschule vorbehalten blieb, die Petersen aber ebenfalls als Gesamtbezeichnung seiner Schule verwandt hat. Allerdings verschiebt sich die Bedeutung des Begriffes Volk, die bei Petersen eine ethnisch-geistige Schicksalsgemeinschaft meint, bei Tews von seinem liberalen Standpunkt aus mehr zur Gesamtheit der unter einem Staat zusammengefaßten Population, die durch eine gemeinsame Kultur und Sprache sich zusammengehörig fühlt. Tews, der ein Vertreter der Nationalstaatsidee war, sieht Volk und Staat eng zusammengehörig.

d. Die soziale Einheitsschule: Unter der neuen Einheitsschule versteht Tews - und das macht ihren sozialen Aspekt aus -

> das gesamte Gebiet des öffentlichen Unterrichts vom Kindergarten bis zur Hochschule mit allen seinen Gliederungen und Verzweigungen auf den verschiedensten Stufen des Unterrichtswesens, in eine lebensvolle Verbindung aller Teile zu einem Ganzen gebracht[3],

damit alle Kinder ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 269

[2] J. Tews., a.o.O. S. 269

[3] J. Tews. Die Deutsche Einheitsschule, S. 34

und ohne Rücksicht auf ihre Vorbildung die ihren Anlagen, Begabungen und Fähigkeiten entsprechenden Schulzweige besuchen können. Die soziale Funktion dieser Schule besteht also vor allem in der Ermöglichung gleicher Start- und Bildungschancen.

e. Die Einheitsschule als Simultanschule: Die Einheitsschule soll schließlich nach den Vorstellungen von Tews und des Deutschen Lehrervereins eine Schule ohne konfessionelle Trennung sein. Die Konfessionsschule als eine allgemeine öffentliche Schule widerspreche dem Prinzip der Einheit in zweifacher Hinsicht. Einmal kann in ihr nicht das gleiche Recht aller Staatsbürger auf die Schule gewahrt werden, da irgendwelche Minderheiten immer im Nachteil sind. Zum anderen verstößt sie gegen den Grundsatz, daß eine Trennung der Schüler innerhalb der Schule nur nach pädagogischen Richtlinien vorgenommen werden darf. Eine öffentliche Konfessionsschule besteht nur da zu Recht, wo die Kirche im Namen aller sprechen kann, eine Voraussetzung, die schon in der damaligen Gesellschaft nicht mehr erfüllt war. Im übrigen schüttet der freisinnige Tews im Angesicht radikaler sozialistischer Forderungen das Kind nicht mit dem Bade aus. Einerseits spricht er sich ausdrücklich für die Beibehaltung des Religionsunterrichts an der zukünftigen Einheitsschule - getrennt nach Bekenntnissen - aus, andererseits ist er wie Kerschensteiner der Meinung, daß ein demokratischer Staat mit der Einführung der Schulpflicht auch die Verpflichtung übernehmen müsse, Minderheiten, also auch religiösen Gemeinschaften, die für ihre Kinder eine eigene Bildung - und das heißt praktisch Privatschulen - verlangen, zu ihrem Recht zu verhelfen, denn

> es muß ein unantastbares staatsbürgerliches Recht bleiben, daß jeder, auf seine Kosten, sein Kind im Rahmen der allgemeinen Staats- und Sittengesetze erziehen und erziehen lassen darf, wie er will.[1]

f. Koedukation: Obwohl Tews die Existenz der Einheitsschule nicht ausdrücklich von der Einführung der Koedukation abhängig macht, hält er die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen in der zukünftigen Schule darum für wünschenswert, weil sie das Schulleben reizvoller, vielseitiger und reicher mache und die Schulgemeinde - wenigstens insoweit - eine echte Lebensgemeinschaft sein könne:

> Ich glaube, daß der gemeinsame Unterricht ... von großem Vorteil ist. Das ganze Leben der Jugend gewinnt zweifellos dadurch, die Knabenroheiten treten mehr zurück, und dem Unterrichte kommt die größere Gewissenhaftigkeit, Aufmerksamkeit und Regsamkeit der Mädchen jedenfalls auch zugute. Unter den

---

[1] J. Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 134

Mädchen war auch immer eine Anzahl, die es den Knaben zum mindesten gleichtaten. Die geistige Führung in der Klasse hatten allerdings die Mädchen nur ganz vereinzelt.[1]

g. Schulgeld- und Lernmittelfreiheit: Wenn das Motto "Freie Bahn jedem Tüchtigen" gelten sollte, dann ergaben sich daraus auch wirtschaftliche Konsequenzen. Tews fordert daher erstens den Wegfall jeglichen Schulgeldes, zweitens Lernmittelfreiheit und drittens den freien Lebensunterhalt für Schüler von Mittel- und Oberschulen, die wegen der weiten Entfernung vom Elternhaus in Internaten hätten wohnen müssen. Dabei denkt Tews gleich wieder sehr praktisch an eine teilweise Selbstbestreitung der Kosten durch Einrichtung von Internaten im Stile der Landerziehungsheime.

2. Der Organisationsplan

Die neue Einheitsschule hat nach Tews folgenden Anforderungen gerecht zu werden: 1.) müssen alle Kinder aus sozialen und pädagogischen Gründen solange wie möglich in der Grundschule vereinigt bleiben; 2.) soll die Schule für ihre innere Gliederung keine anderen Maßstäbe als die der Leistung und der Begabung anlegen; 3.) sollen sich unterschiedliche Schulformen nur nach der Verschiedenheit der Schul- und Bildungsziele gabeln; 4.) muß die neue Schule einen ungehinderten Übergang von einer Schulart in die andere ermöglichen.

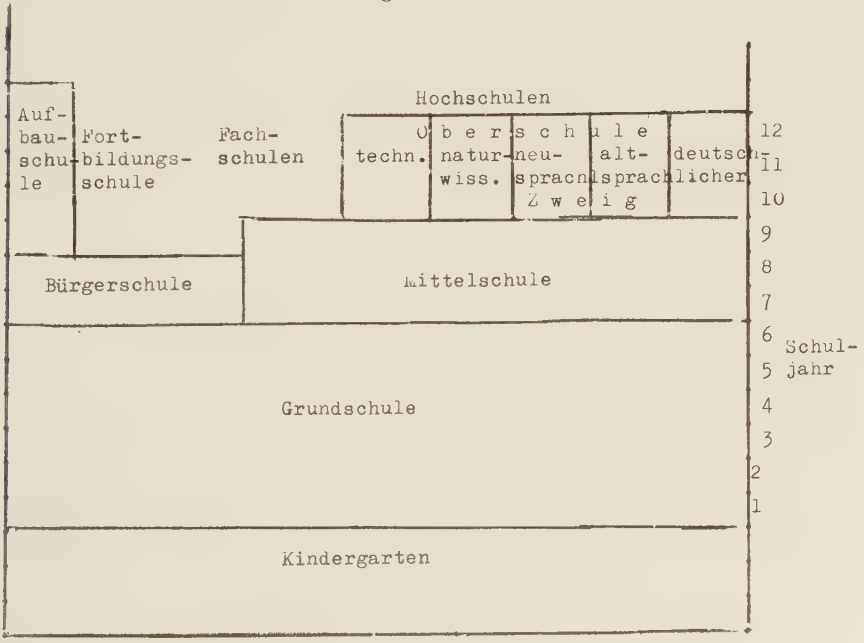


Abb. 2

[1] J.Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 33

Ein Blick auf die von Tews selbst stammende Abb. 2 läßt erkennen, daß es sich nicht um eine Einheitsschule in ihrer konsequentesten Ausprägung handelt, etwa im Sinne der heutigen integrierten Gesamtschule, die einen Schultyp meint, in dem alle bisherigen Schularten ihre Auflösung finden sollen. Alle bekannten Schultypen tauchen wieder auf. Allerdings findet eine teilweise Integrierung insofern statt, als alle Oberschüler die Grund- und Mittelschule durchlaufen müssen, und Tews weiterhin vorschlägt, in den Dörfern die Grund- und Bürgerschulen, in den mittleren Orten die Bürger- und Mittelschule und in den Städten die Mittel- und Oberschule unter jeweils einer Leitung zusammenzulegen. Seine Einheit soll das Schulsystem durch eine Neuordnung der bisherigen Schultypen zueinander in der Weise erhalten, daß

> von jeder Stelle im Staate, von der letzten Dorfschule ebensowohl wie von der achtstufig ausgebauten Großstadtschule aus der Weg bis in die höchsten Stufen des Bildungswesens hinaufführt und auch zwischen den nebeneinanderlaufenden Zweigen planmäßige Verbindungen bestehen.[1]

Durch diese Neuzuordnung verlieren die traditionellen Schularten zum Teil ihren bisherigen Charakter und verändern ihre Organisationsform. Außerdem finden Schwerpunktsverschiebungen statt. So erhält die frühere Volksschule, die nach dem Plan in eine Grund- und Bürgerschule zerfällt, ein größeres Gewicht einmal dadurch, daß sie bis in ihre oberen Jahrgänge als vollberechtigte Vorbereitungsstufe für weiterführende Schulen anerkannt wird, und zum anderen durch die Absicht, aus sozialen und pädagogischen Gründen sämtliche Kinder solange wie möglich - Tews hat an eine obligatorische sechsjährige Grundschulzeit gedacht - in ihr gemeinsam zu erziehen und zu unterrichten. Das macht natürlich ihren weiteren Ausbau und vor allem die Hebung ihres Niveaus erforderlich.

a. Die Grundschule, als der Sockel, auf dem das gesamte Gebäude ruhen soll, ist als der wichtigste Faktor für die soziale und nationale Integration gedacht, die einmal durch ein möglichst langes Zusammenleben aller Schüler in einer Schule und zum anderen durch einen einheitlichen, für alle Grundschulen verbindlichen Lehrplan erreicht werden soll. Tews war ein leidenschaftlicher Verfechter des volkstümlichen Unterrichts, der erstens "die das praktische Leben berücksichtigende Fassung des Lehrstoffes"[2] bringen, zweitens die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Denken und Tun von den praktischen Problemen

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 62

[2] J. Tews., Die Deutsche Einheitsschule, S. 44

her vollziehen und drittens eine auf deutschem Bildungsgut aufbauende Bildung vermitteln sollte, die das Fremde nur insoweit assimiliert, als es für das eigene Geistesleben fruchtbar gemacht werden kann. Die von Tews vorgesehene Bürgerschule stellt in etwa einen Schultyp in der Art der heutigen Hauptschule dar. Sie würde nach seiner Meinung auch weiterhin den größten Teil der Kinder aufnehmen und gesellschaftlich das bleiben, was sie bisher immer war: der Vorbereitungsort für die handarbeitenden Schichten des Volkes. In diesem Punkt stimmt Tews mit der Auffassung Reins überein.

b. Die Mittelschule soll nach obigem Plan die umfassendste Umgestaltung erfahren, sowohl bezüglich ihres inneren als auch ihres äußeren Aufbaues. Durch den obligatorischen sechsjährigen Grundschulbesuch wird ihre Unterstufe überflüssig, und da ihr Besuch bereits nach dem 9. Schuljahr mit der Prüfung zur mittleren Reife abschließen soll, umfaßt sie nur drei Jahrgänge. Sie würde - und das ist ihr gesellschaftlicher Aspekt - nach erfolgreichem Abschluß die Schüler in ihrer Mehrheit in die gewerblichen und kaufmännischen Berufe sowie in die Beamtenlaufbahn entlassen. Mit dieser Funktionszuweisung bewegt sie sich durchaus noch in dem von ihrer Gründung her intendierten Aufgabenbereich. Da sie aber weiterhin als ein obligatorischer Über- und Durchgang zur Oberschule gedacht ist, muß sich auch der bisherige Charakter dieser Schulart verändern. Tews will aus ihr eine Schule machen, in der das Berufsprinzip mehr und mehr in den Hintergrund und das reine Bildungsprinzip in den Vordergrund gerückt wird. Das scheint bei der ihr zugedachten gesellschaftlichen Rolle erstaunlich, ist aber bei der Vielgestaltigkeit ihrer Aufgaben und bei der Auffassung von Bildung, nach der das Individualprinzip vor das Berufsprinzip zu stellen ist, verständlich. Im übrigen möchte Tews die Mittelschule durch Hebung ihres Niveaus endlich aus dem "kleinbürgerlichen und mittelbürgerlichen Zuschnitt" befreien, der ihr ja bis auf den heutigen Tag anhängt.

c. Die Oberschule: Bei dem sechsjährigen obligatorischen Grundschul- und dem dreijährigen pflichtmäßigen Mittelschulbesuch auch für Oberschulanwärter können die Unter- und Mittelstufe der Oberschule wegfallen, sodaß nur eine dreijährige Oberstufe übrigbleibt. Für die Ausgestaltung dieses Schultyps trägt Tews keine eigenen Anregungen vor. Er übernimmt vielmehr den von Kerschensteiner gemachten Vorschlag, in den Oberstufen der Oberschulen mehrere nebeneinander herlaufende Klassenzüge mit verschiedenen Bildungsschwerpunkten einzurichten. Kerschen-

steiner schlägt einen altsprachlichen, neusprachlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen technischen Zweig vor. Tews möchte einen weiteren Zweig hinzufügen, dem Deutsch als Zentralfach zugrunde liegt. Im Unterschied zur heutigen Regelung will er den Übergang von einem Zweig zum anderen während des Besuches der Oberschule offen halten. Während Kerschensteiner die Bezeichnung Gymnasium für die gesamte Oberschule beibehält, spricht Tews einfach von der Oberschule. Diese Umbenennung ist kein Zufall. Kerschensteiner hatte im Grunde in seinem Plan den alten Schultyp des Gymnasiums in seinem vollen Aufbau und in seiner ganzen Sonderstellung beibehalten. Mit der Differenzierung in der Mittel- und Oberstufe wollte er lediglich den verschiedenen Begabungsrichtungen der Schüler gerecht werden. Im Plan von Tews wird nun aus dem Schultyp Gymnasium ein Zweig im Schultyp Oberschule. Damit meint er dem Bildungsweg über die alten Sprachen den ihm gebührenden und den gesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechenden Platz zugewiesen zu haben.

Abgesehen von der Umorganisation, Umfunktionierung und Neuzuordnung der bisherigen Schultypen fordert Tews eine Erweiterung der Schule nach unten und nach oben. Er plädiert ausdrücklich für die Förderung des Kindergartenwesens, lehnt aber die Kindergartenpflicht sowie die Einrichtung von Kindergärten aus wirtschaftlichen Gründen, etwa damit die Mutter für eine Arbeitstätigkeit frei werde, ab. Die Bedeutung der Familienerziehung für das Kleinkind hält er für so wichtig, daß er eine Besserung der Kleinkindererziehung, besonders in den unteren Schichten, nicht in erster Linie von der Einrichtung öffentlicher Kindergärten, sondern von einer verstärkten Familienpolitik erwartet, die sich vor allem durch eine angemessenere Lohn und Gehaltsberechnung für die Familienväter auswirken sollte. Obligatorisch soll nach Tews der Kindergartenbesuch nur für Kinder aus Familien werden, in denen eine angemessene Erziehung nicht gewährleistet ist.

Eine Erweiterung der Schule nach oben sieht eine Verlängerung der Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr vor. Vom 15. bis zum 18. Lebensjahr kann dieser Schulpflicht durch den Besuch von Fortbildungs-, Fach-, Mittel- und Oberschulen Genüge geleistet werden. Dieser Vorschlag schließt sich im großen und ganzen ebenfalls an Pläne Kerschensteiners an und entspricht in etwa der heutigen Regelung.

Neben ihrer Aufgabe, einen wesentlichen Beitrag zur nationalen und sozialen Integration des Volkes zu leisten, sollte die von Tews geplante neue Schule entsprechend seiner Interpretation des Bildungs-

begriffs der Mannigfaltigkeit der Anlagen der Schüler, der Bildungsgüter sowie der Lebenszwecke in weit größerem Maße gerecht werden als das bisherige Schulsystem. Es ergibt sich also nach Vorstellung seines Schulplanes erneut die Frage, ob Tews mit seinem Schulentwurf dieser Forderung gerecht wird.

Das Postulat von der Individualisierung der Bildung kann nur aufrecht erhalten werden, wenn auch die jeweiligen Lebenszwecke, d.h. die späteren beruflichen Anwendungsmöglichkeiten, mit der individuellen Bildung nach Begabung zusammenfallen. Es geht also nicht nur um die Frage, ob das

> uneingeschränkte Recht jedes Kindes auf Bildung und Erziehung nach Maßgabe seiner Fähigkeiten und seines Bildungswillens ohne Rücksicht auf Vermögen, Stand und Glauben seiner Eltern[1]

von der Schule erfüllt werden kann, sondern weiterhin um das Problem, ob die gesellschaftlichen Bedürfnisse überhaupt eine solche Forderung zulassen. Wie bereits gezeigt wurde, hat Tews diese Frage positiv beantwortet. Eine solche Antwort ist heute umstritten, Sienknecht nennt sie eine "irrige Voraussetzung"[2]. Sie ist auch bereits zu Tews Zeiten angefochten worden, denn er setzt sich ausdrücklich mit den Gegnern seiner These auseinander. Er geht dabei von der Frage aus: Was war früher da, der Mensch oder die Lebensstellungen?"[3] Damit bringt er die Diskussion auf die alte Kontroverse, ob der Mensch die Verhältnisse mache oder die Verhältnisse ihn. Bei der Beantwortung dieser Streitfrage entschließt sich Tews nur scheinbar für die Position der Mitte, in Wirklichkeit schlägt er sich deutlich auf die Seite der Vorrangstellung des Menschen in diesem Prozeß, wenn er sagt:

> 'Eins wurde am anderen und aus dem andern.' Gewiß. Aber der Mensch mit seinen Fähigkeiten und seinem Willen war die gestaltende Kraft, und darum entsprechen die Fähigkeiten und Neigungen auch dem aus ihnen Gewordenen. Mit anderen Worten: in regelrechten Verhältnissen sind, allgemein angesehen, so viele Lebensstellungen vorhanden als dafür geeignete Bewerber.[4]

Tews ist also der Meinung, daß die Gesellschaft alle gut gebildeten Menschen aufnehmen kann, da der Vielheit der Anlagen die Vielheit der Lebenszwecke entspreche. Er geht sogar soweit zu behaupten, daß im Falle der Nichtdeckung von Angebot und Nachfrage in der Gesellschaft die gebildete Jugend sich eine Gesellschaft schaffen werde, in der jeder nach seiner Bildung auch seinen Platz finden kann. Die Geschichte

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 264

[2] H. Sienknecht, Der Einheitsschulgedanke, S. 155

[3] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 265

[4] J. Tews., a.o.O., S. 265

habe bewiesen, daß mit der Steigerung der Bildung auch die Volkswirtschaft sich differenziert habe. Von dieser Argumentation her ist es verständlich, daß Tews die Überbetonung des gesellschaftlich-wirtschaftlichen Aspekts des Problems als reaktionär und konservativ bezeichnet, die Vorrangstellung des pädagogischen Aspekts, der das Recht auf individuelle Bildung des Kindes in den Vordergrund stellt, aber für fortschrittlich hält.

Nun ließe sich diese These sicher leicht durch die Erfahrung, d.h. durch nachweisbare historische oder aktuelle Diskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage, widerlegen. Tews hat diesen Einwand erwartet und daher eine Präzisierung seiner Vorstellung von der Individualisierung des Bildungsprozesses in der Schule vorgenommen. Hier versteht er darunter nicht die Vorbereitung auf eine der individuellen Begabung entsprechende Tätigkeit aus der Fülle der Berufsmöglichkeiten in einer modernen Industriegesellschaft, sondern die Berücksichtigung von bestimmten Begabungsrichtungen, denen auch und gerade in der modernen Industriegesellschaft eine breite Skala von Möglichkeiten offenstehen:

> Lebensstellungen, Arbeitsverfahren und Arbeitsarten sind nicht ständige, sondern wandelbare Zustände. Die allgemeine Bildung hat nicht nötig, hierauf in größerem Umfange Rücksicht zu nehmen, wohl aber die Berufsberatung und Berufsausbildung, der die Anpassung der ausgebildeten Fähigkeiten an die tatsächlich zu leistende Arbeit im einzelnen obliegt, und da die große Mehrheit der Menschen zwar für gewisse Richtungen im allgemeinen ausgesprochene Begabungen zeigt, nicht aber für eine ganz bestimmte Arbeit, so können auf dieser Stufe der Erziehung Verlegenheiten nicht entstehen.[1]

Bevor wir jetzt zur Beantwortung unserer Ausgangsfrage übergehen, muß noch kurz auf das Problem der Begabung eingegangen werden, so wie es sich für Tews darstellt. Der Untertitel seiner Schrift"Die Deutsche Einheitsschule" lautet "Freie Bahn jedem Tüchtigen", ein Schlagwort, das Oestreich in mokierender Weise kritisiert. Tews muß eine diesbezügliche Kritik gekannt haben, denn er unterzieht sich der Mühe, eine ausführliche Interpretation des Tüchtigkeitsbegriffs zu geben. Tüchtig leitet er ab von taugen und dieses Wort besagt, daß jemand zu etwas taugt, etwa im Sinne der Redensart: "er ist tüchtig in seinem Fach", oder: "er taugt nicht für diese Arbeit." Der obige Satz könnte in diesem Sinne dann etwa lauten: freie Bahn für die Ausbildung jedes Einzelnen dazu, wozu er tauglich ist. Mit einer solchen Interpretation wird der in jener Parole immer mitschwingenden Bedeutung, als handele es sich allein um die Förderung von Höchstbegabungen, der Boden entzogen.

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 266

Da die verschiedenen Begabungsarten nicht in gleicher Weise gefördert werden können, sondern nach der vorgetragenen Bildungstheorie jede ihr eigenes Bildungsgut braucht, an dem sie wachsen und sich vervollkommnen kann, hat die Schule zwar alle in Frage kommenden Bildungsgüter aufzunehmen und anzubieten, aber nicht so, daß allen alles übermittelt wird, sondern nur in der Weise, daß jedem das Seine zuteil wird. Dieser Individualisierungsforderung kann aber die Schulgliederung, wie Tews sie bis zur Mittelstufe vorgenommen hat, nicht gerecht werden. Da er weiterhin vom Klassenverband als der konstitutiven Organisationseinheit von Schule ausgeht und ihn in keiner Weise auflösen will, wird es verständlich, daß er die Individualisierung des Bildungsprozesses innerhalb der Klasse vom Lehrverfahren erwartet. Die Möglichkeiten des Kurssystems hat Tews zwar gekannt, es müssen zu seiner Zeit auch bereits Versuche in dieser Richtung gemacht worden sein, sie haben ihn aber wohl nicht überzeugen können. Er kritisiert besonders die Unruhe, die eine solche Regelung in die Schule bringe, und befürchtet von ihr die Auflösung der Einheit der Schule. Aus dieser Skepsis gegenüber dem Kurssystem und aus seinem Verständnis von Begabung erklärt sich also wohl in erster Linie die für die liberale Ausgangsforderung nach totaler Berücksichtigung des individuellen Prinzips auffallend geringe äußere Differenzierung des vorgelegten Schulplanes. Die vollkommene Berücksichtigung des individuellen Prinzips, wie Tews sie fordert, hängt bei ihm also völlig von der inneren Differenzierung der neuen Schule ab. Es ist aber die Frage, ob diese Möglichkeit voll ausgeschöpft werden kann, wenn Klassen- und Stundeneinteilung in der traditionellen Weise beibehalten werden.

Daß Tews den Begabungsbegriff übrigens nicht nur in der oben zitierten Bedeutung gebraucht, sondern ihn bei praktischen Überlegungen bezüglich der inneren Schulgliederung doch wieder weitgehend auf die intellektuelle Begabung reduziert, zeigen seine Ausführungen über die Begabtenauslese. Dieses Problem liegt ihm besonders am Herzen, und es ist nicht zu leugnen, daß sein Interesse dabei eben doch wieder vor allem den intellektuell Begabten gilt, die seiner Meinung nach im bisherigen Schulsystem zu kurz gekommen waren. Ausgehend von der Grundüberzeugung, daß die übliche Verfahrensweise, eine Klasse auf Normalniveau zu halten, dem Individualprinzip widerspricht, sucht er nach Möglichkeiten, allen Begabungsstufen gerecht zu werden. Es bieten sich zwei Lösungen an: Man kann die Schüler entweder in

getrennten Hilfsschulklassen, Normalklassen, Förderklassen und Hochbegabtenklassen oder in Niveaukursen zusammenfassen, was schließlich im Prinzip auf das Gleiche hinauskommt. Indem Tews aber erstens die Lehrer bedauert, die dann allein Minderbegabte zu unterrichten hätten, zweitens den mangelnden Anreiz durch die Begabten auf die weniger Begabten und damit ein Nachlassen von deren Leistungen voraussagt und drittens befürchtet, daß als Folge dieser Regelung eine das minderbegabte Kind belastende, stark zunehmende häusliche Einflußnahme auf den Lernprozeß eintreten würde, bringt er bereits die heutigen Bedenken gegen eine horizontale Differenzierung nach Begabungen vor. Im Grunde handele es sich bei dieser Regelung weniger um eine Auslese Tüchtiger als um ein Abschieben der Untüchtigen. Er setzt sich demgegenüber für eine vertikale Auslese ein, die das Gros der Kinder solange wie möglich in derselben Klasse beläßt und nur die völlig Untauglichen aussondert. Allerdings will Tews eine Zuweisung zur Hilfsschule nur im äußersten Notfall zulassen. In seinem Schulplan hat er diese Schulart überhaupt nicht mit einbezogen. Es geht ihm vielmehr darum, "auch den Schwachen in die Gemeinschaft der Strebenden fest einzugliedern"[1] und ihm eine Betätigung zu ermöglichen, die seinen Fähigkeiten entspricht. Damit sei sowohl dem individuellen als auch dem sozialen Prinzip Genüge getan. Es bleibt dann aber eben doch die praktische Frage, wie bei Beibehaltung der Jahrgangsklassen dem individuellen Prinzip wirklich entsprochen werden kann. Wenn der begabte Schüler bei der vertikalen Auslese gemäß seiner Begabungshöhe und seiner Leistung vorrücken soll, so bedeutet das in dem Schulsystem, wie Tews es vorschlägt, daß es ihm ermöglicht werden muß, Klassen zu überspringen. Pädagogigsch wäre das nach seiner Meinung insofern zu begrüßen, als es dem begabten Schüler gut tue, einmal Schüler über sich zu haben, die mehr können als er. Dadurch komme er in Situationen, die ihn vor Dünkel und Faulheit bewahren. Auch in diesem Punkte ist Tews einer heutigen Erkenntnis zuvorgekommen, die besagt, daß homogene Begabtenklassen in ihren Leistungen nachlassen.

Wenn nun also abschließend die Ausgangsfrage zu beantworten ist, ob die von Tews vorgeschlagene neue Schule seinen hochgesteckten Zielen entspricht, dann wird man zunächst sagen dürfen: Was die Förderung der intellektuell Begabten betrifft, so bedeutet in der Tat die vorgeschlagene Gliederung mit ihrer Durchlässigkeit einen wesentlichen

---

[1] J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 115

Fortschritt. Die vorgesehenen Schul- und Klassenübergänge enthalten bereits das Prinzip des Kurssystems, ohne es als Organisationsform voll durchzuführen. Diese Durchlässigkeit des Entwurfs in Bezug auf die intellektuell Begabten hat Tews aber, trotz häufiger Betonung der Gleichwertigkeit jeder Begabung, nicht wirklich auf alle Begabungsrichtungen ausgedehnt. Daß die Gliederung der Oberschule ausschließlich auf eine Differenzierung nach intellektuellen Leistungen ausgerichtet ist, entspricht im großen und ganzen dem Zweck dieser Schulart, und es ist aus diesem Grunde dagegen nichts einzuwenden. Es sind aber bei Johannes Tews keine Anhaltspunkte dafür zu finden, daß in der Bürger- und Mittelschule andere Maßstäbe hätten angelegt werden können.

3. Der einheitliche neue Lehrerstand und die Lehrerausbildung

In dem Vorwort zu seiner 1920 herausgegebenen Schrift "Ein einheitlicher Lehrerstand" ist der logische Zusammenhang Einheitsschule - einheitlicher Lehrerstand für Tews so zwingend, daß er beides völlig voneinander abhängig sein läßt, ohne dafür eine weitere Begründung zu geben. Diese Verbindung ist ein altes Anliegen liberaler Schulpolitik, denn bereits in dem Aufruf von 1848 zur Gründung eines "Allgemeinen deutschen Lehrervereins" wurde die Zusammenfassung aller Lehrer in einer einzigen berufsständischen Organisation vor allem mit der "'Verwirklichung der einigen deutschen Volksschule in ihrem Gesamtorganismus'"[2] begründet.

Historisch kann Tews die Einheit des Lehrerstandes nicht begründen, denn sowohl die verschiedenen Schultypen als auch die dazu gehörigen verschiedenen Lehrerstände entstammen verschiedenen Quellen. Er kann aber den Nachweis erbringen, daß die Entwicklung die Trennung der Schultypen und die unterschiedliche Ausbildung und Bewertung der darin Lehrenden nicht mehr rechtfertigt. Abgesehen von den sozialen Schichtenverschiebungen und ihren Folgen hatten sich auch im Schulwesen selbst Veränderungen vollzogen, die das strikte Festhalten an alten Unterscheidungen pädagogisch nicht mehr begründbar machten: Erstens war bereits durch einen Erlaß des preußischen Unterrichtsministers Dr. von Trott zu Stolz geeigneten Mittelschullehrern nach Ablegung entsprechender Prüfungen der Unterricht in den unteren Klassen von höheren Lehranstalten erlaubt worden; zweitens war aus Volksschulen eine ganze Reihe von Mittel- und späteren Oberschulen entstanden,

---

[1] J. Tews, Ein einheitlicher Lehrerstand, (Osterwieck, 1920)

[2] J. Tews, a.o.O., S. 5

deren mühevoller Aufbau durch Volksschullehrer geleistet worden war, die damit bewiesen hatten, daß sie zumindest in den ersten vier Jahrgängen der Oberschulen gleichwertige Arbeit leisten konnten. Ihre spätere Zurücknahme in die Volksschule und die Übernahme der von ihnen begründeten Schulen durch Vollakademiker war somit nicht pädagogisch begründbar, sondern geschah ausschließlich aus Standesgründen.

In seiner Beschreibung des damaligen Volksschulwesens laufen bei Tews zwei Tendenzen nebeneinander her. Auf der einen Seite werden die Mängel der Volksschule und ihre Benachteiligung bei der staatlichen Betreuung und in der öffentlichen Diskussion beklagt, auf der anderen Seite wird ihr hoher Leistungsstand hervorgehoben, wenn es um den Vergleich mit dem Leistungsniveau entsprechender Jahrgänge der damaligen Mittel- und Oberschulen geht. Beide Richtungen der Argumentation haben ihre Berechtigung. Werden Mängel beschrieben, so handelt es sich fast ausschließlich um Organisations-, Ausrüstungs- und Betreuungsfragen der Schule sowie um Gehalts- und Statusfragen des Volksschullehrerstandes. Mit dem letzten Problem hängt auch Tews' Klage über die mangelhafte Vorbildung der Volksschullehrer zusammen, die er weniger den Seminaren und Präparandenanstalten als solchen als vielmehr der bewußten Niederhaltung ihres Niveaus durch Anstellung nicht genügend vorgebildeter Lehrer, durch eine völlig unfähige geistliche Schulaufsicht und durch die miserable Bezahlung der Lehrenden anlasten möchte. Auf der anderen Seite liest man bei ihm folgende Sätze:

> Trotzdem ein Aufstieg ohnegleichen ... ein tüchtiger Schüler der Oberstufe der Volksschule leistet in den Gegenständen, in denen er unterrichtet wird, in der Regel nicht weniger als ein tüchtiger Untertertianer oder ein mäßiger Obertertianer, und von den Lehrenden hüben und drüben wird, soweit es sich um gleichaltrige Schüler handelt, zwar Verschiedenes, aber nicht Ungleichwertiges verlangt, und die Ansprüche an Können, Wissen und Leisten sind hier wie dort im wesentlichen gleich.[1]

Diese Aussagen sind wohl kaum anzuzweifeln, wenn man bedenkt, welch großes Begabtenpotential in den damaligen Volksschulen saß. Ähnliches ist von den Lehrenden zu sagen. Nach den Aussagen von Tews in seiner Selbstbiographie hat es in den Volksschulen seiner Zeit ausgezeichnete Volksschullehrer gegeben - immerhin kommen Tews und auch Kerschensteiner zunächst aus dem Volksschullehrerstande.

Daß die Forderung nach einem einheitlichen Lehrerstande in Philologenkreisen auf wenig Gegenliebe stieß, ist kaum verwunderlich. Die Reaktion des Philologenverbandes auf den Beschluß des Unterrichtsmi-

---

[1] J. Tews, Ein einheitlicher Lehrerstand, S. 4

nisteriums vom 8. Oktober 1911 über die Zulassung von Volks- und Mittelschullehrern zum Unterricht in den unteren Klassen höherer Schulen beweist, daß es ihm im Grunde in erster Linie um reine Prestige-, Standes-, Titel- und Gehaltsfragen ging. Pädagogische Begründungen für die Notwendigkeit der Beibahaltung verschiedener Lehrerstände findet man selten. Eine der wenigen dieser Art geht von der Feststellung aus, daß die Volksschulen als "Kenntnisschulen" und die Oberschulen als "Erkenntnisschulen" wegen dieser verschiedenartigen Aufgabenstellung auch einen andersartigen Lehrerstand benötigen. Die Charakterisierung der Oberschule als einer reinen Erkenntnisschule möchte Tews durch den Hinweis auf die herkömmliche Praxis des Fremdsprachenunterrichtes und die damit verbundene Verarmung und Übertreibung der sogenannten "formalen Bildung" in Frage stellen. Energisch wehrt er sich aber gegen den Versuch, die Volksschule als eine reine Kenntnisschule abzustempeln. Eine didaktische und methodische Eigenständigkeit des Volksschulunterrichts ist er bereit zuzugeben. Er verlangt von ihm, daß er anschaulicher sein muß und die Gefühls- und Willenskräfte stärker als der Unterricht in der Oberschule zu erfassen hat. Neben solcher Aufgabenstellung für die Volksschule wirkt das zitierte Selbstverständnis der Höheren Schule als reiner Erkenntnisschule ausgesprochen einseitig und blaß. Geht man von den Lehrinhalten aus, so glaubt Tews nachweisen zu können, daß ein guter vierzehnjähriger Volksschüler eine bessere Allgemeinbildung aufzuweisen habe als ein Oberschüler gleichen Alters und daß von dem Volksschullehrer eine weit größere Vielseitigkeit und Wendigkeit gefordert werde als vom Oberlehrer in entsprechenden Oberschulklassen. Mehr will Tews im Grunde nicht beweisen. Ihm geht es darum, klar zu machen, daß eine Schul- und Lehrertrennung wenistens für die ersten acht Schuljahre nicht nur eine kostspielige Fehlorganisation, sondern auch eine vom pädagogischen, sozialen und nationalen Standpunkt aus falsche Auffassung dessen ist, was Schule in einem modernen, seine Einheit suchenden Staat bedeutet. Ungleichartigkeit der Aufgaben ist er bereit anzuerkennen, ihre Ungleichwertigkeit lehnt er aber strikt ab.

Im Beschluß der deutschen Lehrerversammlung 1914 in Kiel wird der einheitliche Lehrerstand definiert als "einheitlich in seinen Bildungsgrundlagen und in seinen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen."[1] Tews hat zu dieser Definition einige konkrete Vorschläge gemacht. Vor allem verlangt er für alle Lehrer eine Hochschulbildung

---

1 J. Tews, Ein Volk - eine Schule, S. 229

mit einer entsprechenden Vorbildung, die allerdings nicht in jedem falle das Abitur zu sein braucht:

> Auf allen Straßen also, durch die Mittel- und Oberschulen und durch die Berufsschulen ziehen in alle Hochschulen auch künftige Lehrer ein.[1]

Man könnte aus diesem Zitat schließen, daß Tews an eine Art zweiten Bildungsweg gedacht habe. Das scheint aber den Kern der Sache nicht zu treffen. Tews schickt nämlich seinen diesbezüglichen Ausführungen den Leitsatz voran, daß "der Führer ... die Wege am besten zu weisen (vermag), wenn er sie selbst gegangen ist."[2] Es wird also mit pädagogischer Absicht und nicht nur als Notlösung ein verschiedenartiger Gang zur Hochschule vorgeschlagen.

Als Grundfachausbildung, die für die Unterstufe genügen würde, sieht er ein Studium an einer erziehungswissenschaftlichen Hochschule vor, die selbständig oder einer Universität angeschlossen sein kann und deren Besuch obligatorisch für alle zukünftigen Lehrer sein soll. Erst auf diesem Grundstudium kann sich für die Mittel-, Ober, Fach- und Gewerbeschullehrer eine weitere wissenschaftliche, technische und praktische Ausbildung an Hochschulen und Fachschulen aufbauen. Es ist also in gewisser Weise bereits der heutige Vorschlag des Stufenlehrers vorweggenommen. In Parallele zur Durchlässigkeit des Einheitsschulsystems soll es auch für den Lehrer bei Weiterbildungswünschen einen reibungslosen Übergang von der ersten zur zweiten Stufe geben können. Für solche Fortbildungsstudien wird die Gewährung eines Bildungsurlaubes verlangt.

Die Besoldung soll sich nach Vorbildung und Leistung richten. Grundgehalt, Kindergeld, Alterszulage, Mietsentschädigung sollen für alle Lehrer gleich sein. Für höhere Leistungen in einem höheren Amt schlägt Tews eine Amtszulage vor, die aber nicht zu hoch sein darf, damit nicht wieder Standesunterschiede entstehen. Dem zu erwartenden Vorwurf der Gleichmacherei ohne Anreiz begegnet Tews mit einer interessanten Argumentation. Wenn auch die bisherigen Auf- und Abstiegsbewegungen und -bestrebungen im Lehrerstande nach seiner Meinung zum allergeringsten Teil aus pädagogischen Motiven geschahen, so glaubt er doch - ausgehend von der Beobachtung, daß der Mensch im allgemeinen nur dann in seiner Arbeit voll befriedigt ist, wenn er Erfolge sieht, die von seinen Gaben abhängen - annehmen zu dürfen, daß auch auf schulischem Gebiet bei wenig unterschiedlichen Gehältern jeder nach dem Platz streben wird, auf dem er am meisten leistet. Wenn man

---

[1] J. Tews, Ein einheitlicher Lehrerstand, S. 29

[2] J. Tews., a.o.O., S.29

so will, möchte Tews von der sekundären Motivation der Statuswahl wegkommen und der pädagogisch allein relevanten Primärmotivation der Wahl des Lehrerberufes aus Passion zum Durchbruch verhelfen. Er zieht zum Vergleich den Arztberuf heran: Dieser genießt an sich Ansehen, und der Unterschied zwischen einem praktischen Arzt und einem Spezialisten bezüglich des Prestiges und des Verdienstes, so könnte man hinzufügen, ist nicht allzu groß.

DRITTES KAPITEL

DER SOZIALDEMOKRATISCHE EINHEITSSCHULENTWURF VON HEINRICH SCHULZ

A. Die politische und weltanschauliche Grundposition

In seinem Hauptwerk "Die Schulreform der Sozialdemokratie" schreibt Heinrich Schulz zu Beginn seiner Ausführungen

> Als die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise die Stufe erreicht hatte, von der aus ein klassenbewußtes Proletariat die sozialen Zusammenhänge im Sinne sozialistischer Erkenntnis überschauen und erfassen konnte, als Karl Marx aus den Erscheinungen und Tatsachen des ökonomischen Lebens das granitene Fundament des wissenschaftlichen Sozialismus aufbaute, ergaben sich dabei auch ungesucht und naturgemäß die Bausteine und die grundsätzlichen Richtlinien der sozialistischen Erziehung.[1]

Und an einer anderen Stelle heißt es:

> Arbeitserziehung und wissenschaftlicher Sozialismus sind an demselben Tage und aus denselben Ursachen geboren.[2]

Durch die in beiden Zitaten zum Ausdruck kommende enge Verknüpfung der politischen Grundposition mit dem Erziehungsverständnis wird es schwierig, beide Problemkreise getrennt voneinander zu behandeln. Es liegt daher in der Natur der Sache, wenn in den nachfolgenden Erörterungen eine wiederholte Überschneidung in der Behandlung beider Gegenstandsbereiche stattfindet. Während sich jedoch zwischen dem politischen Standpunkt und dem Erziehungsverständnis wenigstens ein Ableitungsverhältnis herstellen läßt, kommen die politischen und weltanschaulichen Überzeugungen bei Schulz so vollständig zur Deckung, daß eine getrennte Darstellung überhaupt nicht mehr möglich ist. Es werden daher diese beiden Positionen zusammenfassend behandelt.

1. Der Einfluß des wissenschaftlichen Sozialismus

In der oben zitierten Aussage bekennt sich Heinrich Schulz ausdrücklich zum wissenschaftlichen Sozialismus, so wie ihn Karl Marx formuliert hatte, und behauptet damit, da er im Auftrage seiner Partei spricht, eine Gleichsetzung von Marxismus und Sozialdemokratie. Die Argumentation der heutigen SPD geht dagegen häufig dahin, daß die So-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, (Dresden, 1911), S. 6

[2] Heinrich Schulz, Der Weg zum Reichsschulgesetz, (Leipzig, 1920), S.65

zialdemokratie selbst vor 1918 im Grunde nie recht marxistisch gewesen sei. So schreibt Karl Anders:

> Das Verhältnis zwischen Karl Marx und der Sozialdemokratie war von Beginn an problematisch. Verständnislos und protestierend stand Marx ihrer Gründung gegenüber. Was Ferdinand Lassalle tat, mißbilligte er entschieden. Die Nachfolger des verstorbenen Lassalle traf sein alttestamentarischer Zorn ... Auf Wilhelm Liebknecht, Bebels Kampfgefährten, waren Marx und Engels ständig böse, denn er war und wurde trotz allem Bemühen der 'Londoner' kein 'Marxist', Karl Kautsky, der es sein wollte, trieb die beiden Meister seiner schlechten Schülerarbeiten wegen zur Verzweiflung, Bernstein, der seinen Marx kannte, wurde "Revisionist', Franz Mehring aber, der 'Antirevisionist', hielt Lassalle für einen größeren deutschen Politiker als Marx, was die Marxisten kränkte.[1]

Selbst wenn diese Aussagen zutreffen sollten, besagen sie noch nichts über den marxistischen oder nichtmarxistischen Charakter der offiziellen Parteimeinung, die im Erfurter Programm niedergelegt worden war und auf die Schulz sich beruft. Karl Anders bringt ein Zitat Walter Ulbrichts, nach dem dieser das Erfurter Programm für nicht marxistisch hält, weil die ausdrückliche Betonung der Diktatur des Proletariats fehle. Dagegen wird in der vom Institut für Marxismus-Leninismus beim Zentralkomitee der SED herausgegebenen "Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung" - also in einer parteioffiziellen Veröffentlichung der heutigen DDR - behauptet: "Das Erfurter Programm dokumentierte, daß sich der Marxismus in der deutschen Arbeiterbewegung durchgesetzt hatte."[2] Was die Theorie betrifft, muß man dieser Aussage beipflichten, hatte doch Kautsky sich von Engels persönlich die Genehmigung für den theoretischen Teil des Programms geholt.

Ganz im Sinne dieses offiziellen Selbstverständnisses hat Franz Mehring in seiner "Geschichte der Deutschen Sozialdemokratie" das Werden einer großen politischen Partei beschrieben, die aus verschiedenen sozialistischen Ansätzen und Wurzeln kommend, unter allmählicher Ausschaltung aller sektiererischen, utopischen und idealistischen "Schwärmerei" sich im Erfurter Programm eine klare, auf der marxschen Theorie beruhende Ausrichtung gegeben habe. Es ist möglich, daß Mehring um die Jahrhundertwende tatsächlich den Eindruck einer solchen Einheitlichkeit hatte, aber schon das Herunterspielen der Bedeutung des Revisionismus in seinem letzten Kapitel erregt den Verdacht einer bestimmten Tendenz und Schönfärberei. Und wenn Lilly Braun, die Gattin eines der führenden Revisionisten berichtet, daß Franz Mehring die

---

[1] Karl Anders, Die ersten hundert Jahre (Hannover, 1963), S. 33

[2] Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, (Berlin, 1966), III, 136

[3] Franz Mehring, Geschichte der Deutschen Sozialdemokratie, (Stuttgart, 1921, 3 Bd.)

Dinge nur aus der Abgeschiedenheit seiner Studierstube beobachtete und jeden mit blindem Eifer verfolgte, der nicht ein Buchstabengläubiger des Marxismus war, dann ist der Verdacht nicht unbegründet, daß Mehring mehr Einheitlichkeit sehen wollte, als in Wirklichkeit vorhanden war.

In der oben genannten "Geschichte der Arbeiterbewegung" wird das Gedankengut Lassalles für das Aufkommen des Revisionismus verantwortlich gemacht. Obwohl diese Behauptung anzuzweifeln ist, ist der geistige Einfluß Lassalles, dessen politische Überzeugungen auf dem Boden des deutschen Idealismus gewachsen waren, in der deutschen Sozialdemokratie nie ganz verloren gegangen. Die Spaltung der Partei nach der Novemberrevolution machte deutlich, daß unter der einem gemeinsamen Gegner gegenüber bewußt festgehaltenen Einheitlichkeit die alten Kontroversen im Grunde weitergeschwelt hatten. Helmut Heiber fragt daher mit Recht:

> Warum aber sollte die deutsche Arbeiterschaft weniger gespalten sein als das deutsche Bürgertum, nachdem nun einmal Weltanschauungsparteien in der Wiege des deutschen politischen Lebens gelegen hatten?[1]

Aus der alten SPD heraus bildeten sich bekanntlich drei sozialistische Einzelparteien: die Mehrheitssozialisten, die Unabhängige Sozialdemokratische Partei und die Kommunistische Partei. Auf der rechten Seite standen die Mehrheitssozialisten mit Ebert an der Spitze, der wie Bernstein an eine über den Parteien und Klassen stehende Demokratie glaubte und sogar eine konstitutionelle Monarchie nicht ausgeschlossen hätte. Auf der linken Seiten befanden sich die Kommunisten mit ihren radikalen Untergruppen, die streng an der marxschen Theorie von der Notwendigkeit des Klassenkampfes, der Revolution und der Diktatur des Proletariats festhielten. Im Grunde hat die Sozialdemokratie nach 1918 die Lassallesche Auffassung vom Wesen der Demokratie tradiert, die liberalen, also bürgerlichen Ursprungs war. Das hat sie den Abfall ihres linken Flügels und damit den Verlust der Macht in der Weimarer Republik gekostet.

Angesichts dieser geistigen Situation der vor- und nachrevolutionären SPD erscheint es nicht mehr möglich, einfach von d e r sozialdemokratischen Position eines ihrer Parteigänger zu sprechen. Die Skala der Positionszuordnung ist - insoweit ist Karl Anders recht zu geben - weit größer, als es nach dem Parteiprogramm von Erfurt aus dem Jahre 1891, das für die Mitglieder der vorrevolutionären Sozial-

---

[1] Helmut Heiber, Die Republik von Weimar, (dtv, München 1966), S. 24

demokratie für verbindlich erklärt worden war, den Anschein hat. Es ist daher sinnvoll, die Frage zu stellen, inwieweit sich Schulz an die marxschen Thesen hält und sein Erziehungs- und Schulkonzept wirklich aus ihnen ableitet.

Da die Sozialdemokratie sich zu einer Partei organisiert hatte, die offiziell im Parlament vertreten war und die in diesem nicht nur protestieren, sondern mitarbeiten und ihre Forderungen durchsetzen wollte, mußte sie grundsätzlich die parlamentarische Gegenwartsarbeit von den Bestrebungen auf das zukünftige Ziel hin abgrenzen. Schulz spricht ausdrücklich davon, daß sich seine Tätigkeit auf zwei Ebenen vollzogen habe. Als Reichstagsabgeordneter habe er versucht, sich auf dem Boden der bestehenden Verhältnisse für Reformen im Sinne der SPD einzusetzen. Als Angehöriger der sozialdemokratischen Partei aber habe sein ganzes Wirken der Herbeiführung des Endzieles dieser Partei gegolten,

> die menschliche Gesellschaft von Grund aus zu erneuern durch die Sozialisierung der Produktionsmittel[1]

Mit diesem im Grunde zweigleisigen Handeln bewegte sich Schulz ganz im Rahmen der offiziellen, nach der erbitterten Auseinandersetzung mit den Revisionisten wieder weit links stehenden Auffassung der offiziellen Parteileitung. Hatte doch Rosa Luxemburg als Präludium zur endgültigen Abrechnung mit den Revisionisten auf dem Parteitag in Hannover (1899) in der "Leipziger Volkszeitung" den Artikel "Sozialreform oder Revolution" erscheinen lassen, in dem es ihr um die Klarstellung der Begriffe Reform und Revolution sowie ihres Verhältnisses zueinander ging. Während sie in der Revolution "den politischen Schöpfungsakt einer neuen Gesellschaftsordnung sah", hatte Reform nichts weiter zu sein als die Handlung, die "diesen Akt vorbereitet"[2] Ganz in diesem Sinne schreibt Schulz:

> Wenn die Sozialdemokratie im heutigen Gegenwartsstaate eine Reformarbeit in die Hand nimmt, so tut sie es aus anderen Beweggründen und mit anderen Absichten als irgend eine bürgerliche Partei. Die Sozialdemokratie betreibt die Reform nicht um ihrer selbst willen, ihr ist die Reform nur ein Mittel für die Förderung höherer Ziele[3].

Die Auffassung, daß dieses Ziel nur durch eine gewaltsame Revolution zu erreichen sei, hat Schulz in seinen Schriften allerdings nirgends vertreten. Es fällt immerhin auf, daß das Wort Revolution in seinem Hauptwerk an keiner Stelle vorkommt. Wenn er nach 1918 in seiner

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 3

[2] Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, IV, 33

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 3

Schrift "Der Weg zum Reichsschulgesetz" behauptet, daß die Revolution von 1918 eine "echte" Staatsumwälzung" gewesen sei, so beinhaltet diese Aussage bereits eine Interpretation des Begriffes Revolution, die der streng marxistischen nicht mehr entspricht, denn Marx hatte eine wirklich grundlegende Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse nur von dem gewaltsamen Aufstand der Arbeitermassen, der gleich einer Eruption kommen müsse, erwartet. Es muß auch erwähnt werden, daß Schulz an keiner Stelle von der Diktatur des Proletariats spricht, einer Forderung, der man im Erfurter Programm tatsächlich vorsichtig aus dem Wege gegangen war, die aber nach 1918 einer der Steine des Anstoßes dafür geworden ist, daß sich die Partei in drei Einzelparteien aufspaltete. Die Lehre von der Diktatur des Proletariats ist nicht - wie gelegentlich behauptet wird- eine Erfindung Lenins, sie ist bereits ausdrücklich in der marxschen Kritik am Gothaer Programm zu finden. Ulbricht hat also nicht ganz unrecht, wenn er in der Vermeidung dieser Formel im Erfurter Programm eine gewisse Abweichung von der marxschen Lehre erblickt.

Wenn Schulz die Erfüllung der sogenannten "höheren Ziele" von der Vergesellschaftung der Produktionsmittel erhofft, dann befindet er sich mit diesem Anliegen ganz auf dem Boden des marxschen Sozialismus. Die Vergesellschaftung der Produktionsmittel war jahrzehntelang das große Zauberwort, von dem die deutsche Arbeiterschaft ihre eigene und im Grunde die Erlösung der ganzen Menschheit erwartete. Dieser nicht ganz exakte Begriff ist im sozialistischen Lager nie einheitlich interpretiert worden. Wenn man heute allgemein Verstaatlichung und Sozialisierung gleichsetzt, dann ist zu sagen, daß die geistigen Väter der deutschen Sozialdemokratie Lassalle, Marx und Engels an diese Möglichkeit eigentlich nicht gedacht haben. Lassalle erstrebte Produktionsgenossenschaften der Arbeiter, die mit Hilfe von Staatskrediten aufzubauen seien, und in denen die Arbeiter nicht nur den Arbeitsprozeß selbst bestimmen, sondern nach Reproduktion des investierten Kapitals entsprechend ihrer Leistung auch am Profit teilnehmen sollten. Diese Auffassung wurde 1875 ins Gothaer Programm aufgenommen, von Marx aber heftig bekämpft. Er sah richtig, daß durch eine solche Lösung im Grunde der Boden der kapitalistischen Produktionsweise nicht verlassen war. Zudem mußte Marx die Abhängigkeit der Arbeiter vom Staat im Lassallschen Programm sehr verdächtig sein. Marx und Engels hatten entgegen Lassalle ein zwiespältiges Verhältnis zum Staat, in dem sie, entsprechend ihrer Interpretation des bisherigen Geschichtsverlaufs, ein

Instrument der Herrschaft einer kleinen Minderheit von Ausbeutern über die Masse der Ausgebeuteten sahen. Nach Aufhebung dieser Ausbeutung mußte nach ihrer Meinung der Staat von selbst verschwinden, denn eine

> Gesellschaft, die die Produktion auf Grundlage freier und gleicher Assoziation der Produzenten neu organisiert, versetzt die ganze Staatsmaschine dahin, wohin sie dann gehören wird, ins Museum der Altertümer, neben das Spinnrad und die bronzene Axt.[1]

Diese Aversion gegen den Staat hat Schulz nicht geteilt, wie seine Tätigkeit als Unterstaatssekretär im Reichsinnenministerium nach 1918 eindrucksvoll demonstriert.

Wie bekannt, ging es Marx um das humane Anliegen, den Menschen statt zum Objekt ihm wesensfremder Mächte wieder zum frei über sich und die Natur verfügenden Subjekt zu machen. Da der Mensch aber nur in und durch die Gesellschaft und außerdem nach Marx nur durch Arbeit Mensch wird, muß notwendig der Fehler in d e m gesellschaftlichen Bereich liegen, in dem sich die Arbeits- und Produktionsprozesse vollziehen. Das heißt mit anderen Worten, daß Marx bei der Befreiung des Menschen vom Joch des Kapitalismus entgegen Lassalles Meinung nicht bei der Distribution, sondern bei der Produktion ansetzen will. Im Mittelpunkt der Produktion steht der arbeitende Mensch. Wir kommen damit auf den Begriff der Arbeit als einen Zentralbegriff des marxschen Konzepts. Da er außerdem ein Schlüsselbegriff zum Verständnis des sozialdemokratischen Erziehungsverständnisses ist und Schulz in seinen diesbezüglichen Ausführungen sich ganz an die marxsche Auffassung hält, muß darauf an dieser Stelle näher eingegangen werden.

Daß die Befreiung des Menschen von der Neuordnung der menschlichen Arbeit abhängig sei, ist keine These, die Marx erfunden hat. Sie zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte sozialistische Literatur. Schon Saint-Simon spricht von der Ausbeutung des Menschen im Arbeitsprozeß und der Notwendigkeit ihrer Aufhebung. Nach seiner Meinung kann diese Ausbeutung nur beseitigt werden, wenn alle Menschen in einer Assoziation arbeiten. Der Begriff der Ausbeutung, die Forderung nach Arbeit für alle und die Bedeutung der Assoziation werden somit herausgestellt und erkannt. Er bindet auch bereits - wie später Karl Marx - die Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten an die gesellschaftliche Arbeit. Dieser Gedanke kristallisiert sich bei Fourrier zu der zentralen anthropologischen Aussage, daß die Arbeit nicht lediglich Mittel zum Zweck (der Erhaltung des Lebens), sondern in erster Linie Selbstzweck sei insofern, als erst sie die Vollendung des menschlichen Wesens ausmache. Eine weitere Linie läßt sich von

[1] Friedrich Engels, Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates, (Neudruck), (Dietz-Verlag -Berlin, 1953), S.173

Marx zu Hegel ziehen, der in seiner "Phänomenologie des Geistes" bereits gesagt hatte, daß der Mensch erst durch Arbeit sich seines menschlichen Wesens bewußt wird. Allerdings beschränkt sich der Begriff bei Hegel ausschließlich auf die geistige Aktivität, sodaß Marx auch dieses hegelsche Lehrstück vom Kopf auf die Füße stellen mußte. Folgerte Marx aus Hegel, daß die Arbeit das Wesen des Menschen ausmacht, so behauptete Engels, daß diese These auch entwicklungsgeschichtlich zu belegen sei. Nach seiner Meinung haben sich die Affen durch Arbeit langsam zum Menschen entwickelt. Schon vorher hatte Marx in der "Deutschen Ideologie" zum einzigen Kriterium des Unterschiedes zwischen Mensch und Tier die Arbeit gemacht. Und ganz im Sinne seiner geistigen Väter schreibt Schulz:

> Ohne die gesellschaftliche Arbeit lebten die Menschen noch wie Tiere in unzugänglichen Wäldern; durch die Arbeit hat sich die Menschheit in unendlichen Zeiträumen aus der Stufe tierähnlicher Wildheit bis auf die heutige relative Höhe der Kultur emporgearbeitet.[1]

Hatte schon Saint-Simon die Entfaltung des Menschen an die Arbeit gebunden, so nahm also Karl Marx diesen Gedanken wieder auf. Entfaltung des Menschen bedeutet bei ihm wie bei Saint-Simon die Entfaltung aller Fähigkeiten des Individuums und die Möglichkeit ihrer Praktizierung in der gesellschaftlichen Arbeit. In der "Deutschen Ideologie" spricht Marx von Arbeit in diesem Sinne als von der "Selbstbetätigung" des Menschen und setzt sie in Gegensatz zu ihrer Entartung im kapitalistischen Produktionsprozeß, der den Arbeiter zwingt, in einer einseitigen Tatigkeit lediglich zur Erhaltung seines Lebens seine Arbeit als Ware unter Wert zu verkaufen. Abgesehen von der Urgemeinschaft, in der Selbstbetatigung und Arbeit noch weitgehend zusammenfielen, ist die menschliche Geschichte,bezogen auf die Arbeit, nach marxscher Interpretation ein langsamer Entartungsprozeß, der seine Ursache in der Arbeitsteilung hat. Eine Teilung der Arbeit bestand zwar bereits in der Urgemeinschaft, aber sie war natürlich und nur zum persönlichen Tausch der produzierten Güter bestimmt. Sie wurde daher nicht als unmenschlich empfunden:

> Sie wird erst wirkliche Teilung von dem Augenblick an, wo eine Teilung der materiellen und geistigen Arbeit eintritt.[2]

Gerade aus dieser Teilung resultieren nach Marx eine ganze Reihe von Fehlentwicklungen in der menschlichen Geschichte. Erstens trennten sich von nun an Theorie und Praxis, die von Haus aus zusammengehören.

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 11

[2] Karl Marx, Hg. Franz Borkenau (Fischer Bücherei, Frankfurt, 1956),S.5[illegible]

Dadurch wurde eine Entwicklung eingeleitet, die eine unterschiedliche Bewertung von geistiger und körperlicher Arbeit zur Folge hatte. Zweitens ermöglichte diese Trennung die Bildung einer nicht arbeitenden Schicht, die andere für sich arbeiten lassen konnte, wodurch eine Teilung von Genuß und Arbeit eintrat. Sie war drittens die Ursache des Gegensatzes von Stadt und Land, der nach Marx

> der krasseste Ausdruck der Subsumtion des Individuums unter die Teilung der Arbeit, unter eine bestimmte ihm aufgezwungene Tätigkeit[1]

ist. Und sie war schließlich die Bedingung für die Entstehung von Klassen, weil sie unterschiedliche Eigentumsverhältnisse schuf. Man könnte von der Arbeitsteilung aus die ganze Gesellschaftstheorie von Karl Marx aufrollen, ein Unterfangen, das für unseren Zusammenhang aber weder nötig noch möglich ist.

Die Arbeit als Selbstbetätigung ist nach Marx unbedingt gebunden an die Freiwilligkeit. In der Arbeitsteilung tritt dem Menschen die Arbeit jedoch als ein Zwang und damit als eine äußere Macht gegenüber, die Gewalt über ihn hat:

> Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat jeder einen bestimmten ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann; er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker und muß es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will.[2]

Aus diesem Sachverhalt resultiert nach Marx eine "Spaltung zwischen dem besonderen und gemeinsamen Interesse"[3]. Das Individuum lebt in beständigem Konflikt mit der Gesellschaft, die ihm seine individuelle Freiheit beschneidet, indem sie es zu einer bestimmten Arbeit zwingt. In der marxschen Theorie wird die Teilung der Arbeit somit d e r Sündenfall, und es ist daher nur konsequent, wenn Marx die Aufhebung dieses Sündenfalles von der Aufhebung der Arbeitsteilung erhofft und von der zukünftigen kommunistischen Gesellschaft erwartet, daß

> jeder nicht einen ausschließlichen Kreis der Tätigkeit hat, sondern sich in jedem beliebigen Zweige ausbilden kann, die Gesellschaft die allgemeine Produktion regelt und mir eben dadurch möglich macht, heute dies, morgen jenes zu tun, morgens zu jagen, nachmittags zu fischen, abends Viehzucht zu treiben, nach dem Essen zu kritisieren, wie ich gerade Lust habe, ohne je Jäger, Fischer, Hirt oder Kritiker zu werden.[4]

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 73
[2] Karl Marx, " " , S. 56/57
[3] Karl Marx, " " , S. 56
[4] Karl Marx, " " , S. 57

Diese Vorstellung des jungen Marx von der zukünftigen kommunistischen Gesellschaft mag naiv sein, sie enthält aber zwei wesentliche Aussagen, die in seinem Werk gleichbleibend durchgehalten werden: 1. Wahre Arbeit ist ein lustvolles Geschehen und muß es für alle Menschen wieder werden; 2. die kommunistische Gesellschaft wird der beste Garant für die Möglichkeit der Arbeit als Selbstbetätigung sein. Zwar hat Karl Marx später seine obige, bereits im Jahre 1845 vorgetragene Utopie eingeschränkt, indem er eine Übergangsphase einschiebt, in der auc "notwendige" - also nicht lustvolle - Arbeit geleistet werden müsse, aber von dem Glauben an eine kommunistische Gesellschaft, in der

> die knechtende Unterordnung der Individuen unter die Teilung der Arbeit, damit auch der Gegensatz geistiger und körperlicher Arbeit verschwunden[1]

sein wird, ist auch der alte Marx nicht abgewichen.

Das letzte Zitat könnte zu der irrigen Auffassung verleiten, als hätte Karl Marx an eine Befreiung des Menschen aus der "sklavischen" Arbeit im kapitalistischen Produktionsprozeß durch das Zurückgehen auf irgendwelche romantischen Urzustände gedacht. Wichtig für das Verständnis der sozialistischen Erziehung ist aber gerade die Tatsache, daß Marx nicht die Erlösung v o n , sondern die Befreiung i n der modernen Industriegesellschaft gefordert hat und von der sich immer mächtiger entwickelnden Technik einen wesentlichen Beitrag zu dieser Aufgabe erwartete. Wird die kapitalistische Industriegesellschaft auch mit allen Prädikaten des Bösen und Verwerflichen bedacht, nach seiner Theorie hatte sie ganz bestimmte positive geschichtliche Aufgaben zu erfüllen. Sie hat einmal die moderne Industrie geschaffen und damit erstmalig eine unbegrenzte Bedürfnisbefriedigung aller Menschen in den Bereich der Möglichkeit gerückt, sie hat zweitens zum ersten mal in der Geschichte durch die Herstellung des Weltmarktes für die Menschen wahrhaft universelle Horizonte aufgetan, und sie hat schließlich als ihr scheußlichstes und doch wieder für die weitere Entwicklung notwendigstes Ergebnis "abstrakte Individuen" hervorgebracht. Unter "abstrakten Individuen" versteht Marx die von ihren Produktionsmitteln und von ihren Produktivkräften losgelösten Menschen in der kapitalistischen arbeitsteiligen Welt. Von ihren Produktionsmitteln wurden sie infolge der unrechtmäßigen Landaneignung durch den feudalen Adel getrennt, von ihren Produktivkräften durch den Umstand, daß sie diese an das industrielle Privateigentum (Kapita verkaufen mußten. Notwendig war nach Marx dieser Vorgang insofern,

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 205

als dadurch die Menschen überhaupt erst "in den Stand gesetzt (wurden), als Individuen miteinander in Verbindung zu treten."[1] Der Individuationsprozeß wird also rein ökonomisch-historisch gesehen in einer Entwicklung von negativem Charakter aber mit positiver Tendenz.

Um der Beziehung zwischen Arbeit und Gemeinschaft im Konzept von Karl Marx näher zu kommen, muß man von der weiteren wichtigen Grundthese seiner Theorie ausgehen, daß der Mensch nur in und durch die Gesellschaft existieren kann. In der 6. Feuerbachthese bestimmt er das Wesen des Menschen geradezu als das "Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse"[2], die von ihrer Basis, den Produktionsverhältnissen,abhängig sind und von ihnen her determiniert werden. Diese Determination hat nach Marx wiederum ihre Ursache in der Arbeitsteilung, die in zunehmendem Maße jeden von jedem abhängig machte und jeden Menschen unter gesellschaftliche Zwänge subsumierte. Die menschliche Gesellschaft war infolgedessen bisher kein Reich der Harmonie und Freiheit, sondern der Ort von Konflikten, Unfreiheit und immerwährenden Konkurrenz- und Klassenkämpfen. Die Gesellschaft der vorrevolutionären Zeit - und die macht immerhin die ganze bisherige Geschichte aus - ist also auch bei Marx mit dem Makel der Ärgerlichkeit belegt. Aber anders als der liberale Individualismus sieht er die Möglichkeit der Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen nicht in einer weiteren Distanzierung von, sondern in einer neuen Hinwendung zur Gesellschaft nach einer grundlegenden Veränderung ihrer Strukturen.

Es ist nach dem oben Gesagtem nur konsequent gedacht, wenn Marx zur Änderung der bisherigen Verhältnisse verlangt, daß sich die "abstrakten Individuen" sowohl die ihnen im Laufe der Geschichte entrissenen Produktionsmittel als auch die Totalität der von ihnen getrennten (verdinglichten) Produktivkräfte wieder aneignen. Unter Aneignung der Produktivkräfte versteht Marx "die Entwicklung der den materiellen Produktionsinstrumenten entsprechenden individuellen Fähigkeiten", was nichts anderes heißen kann, als daß jedes Individuum die Möglichkeit haben soll, alle seine Fähigkeiten in der Arbeit zu entwickeln und zu betätigen und, da es jetzt im Besitz der Produktionsmittel ist, auch in den Genuß seiner Arbeit zu kommen. Erst dann kann aus den zufälligen, im Kapitalismus untereinander konkurrierenden "abstrakten Individuen" die Gemeinschaft der wirklichen persönlichen Individuen werden. Persönlichkeit ist also für Marx der sich in der Selbstbetätigung voll entfaltende Mensch in einer kommunistischen Gesellschaft.

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 88

[2] Karl Marx, " " , S. 42

[3] Karl Marx, " " , S. 89

Er spricht auch vom "totalen" Individuum, ein Begriff, den Oestreich später wieder aufgenommen hat, und der besagt, daß der ganze und nicht der in einer von ihm abstrahierten Rolle agierende Mensch am Arbeitsprozeß teilnehmen soll.

Die Aneignung der Produktionsmittel und der Produktivkräfte, also die Aufhebung der Teilung der Arbeit, kann nach Marx - und damit kommen wir zu dem Korrektiv des soweit rein individualistischen Ansatzes - nicht ohne die Gemeinschaft aller arbeitenden Menschen geschehen, denn

> erst in der Gemeinschaft mit anderen hat jedes Individuum die Mittel, seine Anlagen nach allen Seiten hin auszubilden; erst in der Gemeinschaft wird also die persönliche Freiheit möglich.[1]

In der neuen Gemeinschaft werden somit alle besonderen, d.h. individuellen und gemeinsamen Interessen zum ersten Male ohne Bruch völlig zur Deckung gebracht. Die zukünftige kommunistische Gemeinschaft, wenn sie wirklich die persönliche Freiheit bringen will, ohne die gemeinsamen Interessen zu verletzten, muß alle bisherigen Gemeinschaftsformen sprengen, die im Grunde lediglich von der Arbeitsteilung bedingte Klassengemeinschaften waren. Klassenlos muß diese neue Gemeinschaft sein, weil in ihr erstens die Beherrschung von Menschen durch Menschen aufhören, zweitens die Beherrschung der Produktionsmittel unter die demokratische Kontrolle der gesamten Gesellschaft kommen und drittens die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit mit all ihren Folgen aufgehoben werden soll. Sie muß schließlich auch, wenn sie nicht doch wieder eine "bornierte" Gemeinschaft werden soll, alle nationalen Grenzen sprengen und universell werden. Letzteres muß sie auch aus dem Grunde, weil die Entwicklung der bürgerlichen Industriegesellschaft diese Grenzen längst gesprengt hat und eine erneute Begrenzung nicht den Fortschritt, sondern einen Rückgang bedeuten würde.

Gemeinschaft ist bei Marx ein nüchterner, unsentimentaler Begriff. Er enthält nichts von einer Leidens-, Erlebnis-, Schicksals- oder gar Volksgemeinschaft und meint nicht etwas Vorgefundenes, Gewachsenes, in das der Mensch hineingeboren wird. In einem Exzerpt aus dem Buch "Ancient Society" von L.H. Morgan, das Marx hinterlassen hat und das von Friedrich Engels zur Grundlage seiner Schrift "Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates" gemacht worden ist, hat Marx ausdrücklich die Notwendigkeit der Aufhebung der naturwüchsigen Gemeinschaften betont. Ihre Auflösung müsse erfolgen, weil sie die Emanzipation des Individuums und damit den Fortschritt der menschli-

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 95

chen Geschichte verhinderten. Die neue kommunistische Gesellschaft wird nach der völligen Emanzipierung des Individuums auf einer anderen höheren Ebene unter Beibehaltung der Prinzipien Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit sich zu konstituieren haben. Sie wird in erster Linie eine Arbeitsgemeinschaft in einer modernen kommunistisch organisierten Industriegesellschaft sein, aus der sich dann alle weiteren Verhältnisse und Beziehungen als Überbau ergeben. Gemeinschaft aller arbeitenden Menschen und Befreiung des Individuums hängen zwar unlöslich miteinander zusammen, aber die neue Gemeinschaft wird nicht die alle Individuen verschlingende Gesellschaft sein, sie erhält lediglich dienende Funktion. Nur weil die Befreiung des Individuums nicht anders möglich ist als in der Gemeinschaft und das Individuum ohne sie nicht existieren kann, erhält sie ihre große Bedeutung. Sie ist nach Marx weder die Wiederbelebung eines alten Traumes noch ein zukünftiges Ideal, nach dem die Wirklichkeit sich zu richten hat. Marx nennt den Kommunismus "die wirkliche Bewegung, welche den jetzigen Zustand aufhebt."[1] Aufgabe des Menschen wird es sein, diese Bewegung zu erkennen und sich ihr aktiv einzugliedern. Die kommunistische Gemeinschaft ist somit abhängig von der Erkenntnis und dem Willen des einzelnen Menschen. Nach unserer Meinung ist daher die Überbewertung der Gemeinschaft gerade auch im sowjetischen Kommunismus von Marx nicht abzuleiten.

Die Auffassung von der zentralen Bedeutung der Arbeit in der Geschichte der Menschheit und für die menschliche Entfaltung, wie sie Karl Marx vertreten hat, hat Schulz ohne Einschränkung in sein Konzept aufgenommen. Sie bildet, ohne als wissenschaftlicher Diskurs ausdrücklich in Erscheinung zu treten, den unerläßlichen Hintergrund für alle vorgetragenen Thesen und Änderungsvorschläge, wie die nachfolgenden Erörterungen zeigen werden. Ob er allerdings auch den Gemeinschaftsbegriff in der gleichen Bedeutung wie Marx gebraucht, erscheint fraglich. Wenn er z.B. schreibt:

> ... die Gesellschaft ist das Primäre, ist ein beseelter Organismus, dem sich der einzelne und die einzelnen Familien gern und freudig als dienende Glieder unterordnen,[2]

melden sich in dieser Hinsicht einige Zweifel an. Ganz abgesehen davon, daß sich die Definition von der Gesellschaft als eines "beseelten Organismus" in einem marxschen Text recht befremdlich ausnehmen würde, läßt sich nach unserer Meinung die Unterordnung des Individuums unter die Gesellschaft aus Marx nicht herauslesen. Zur besseren Illustration

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 59

[2] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 124

des gemeinten Unterschiedes sei ein von Schulz gebrachtes Natorp-Zitat einem Wort von Karl Marx gegenübergestellt. Natorp schreibt:

> Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft ... Der Mensch hinsichtlich alles dessen, was ihn zum Menschen macht, ist nicht erst als Einzelner da, um dann auch mit andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch.[1]

Am Schluß des Kommunistischen Manifestes heißt es:

> An die Stelle der alten bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Klassen und Klassengegensätzen tritt die Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist.[2]

Es mag sein, daß sich das Natrop-Zitat marxistisch interpretieren läßt. Trotzdem meinen wir, daß die Schwerpunkte in beiden Zitaten verschieden gesetzt sind. Bei Natorp liegt die Betonung eindeutig auf der Gemeinschaft, bei Marx steht das befreite Individuum im Mittelpunkt.

2. Das Verhältnis der Sozialdemokratie zu Nation, Volk und Vaterland

Heinrich Schulz hat die "Schule der Zukunft", so wie sie sich als Schulideal der Sozialdemokratie darstellte, im allgemeinen eine soziale Einheitsschule genannt. Diese Bezeichnung ist von seinem politischen Konzept her völlig einleuchtend. Weniger eindeutig ist der Begriff der "nationalen Einheitsschule", den er gelegentlich verwendet, und der bereits von nichtsozialistischen Autoren in die Diskussion um die Einheitsschule eingebracht worden war. Die Übernahme dieses Begriffes ist insofern von Bedeutung, als vor 1918 der SPD der Vorwurf gemacht worden ist, eine Partei der "vaterlandslosen Gesellen" zu sein, ein Vorwurf, der manchen ihrer Vertreter tief getroffen hat und der sicherlich für den größten Teil der Parteiangehörigen nicht berechtigt war. Die ganze Erbitterung eines zu Unrecht Beschuldigten klingt z.B. aus den folgenden Worten einer Reichstagsrede, die Schulz 1914 gehalten hat:

> Meine Herren, wir Sozialdemokraten, wir Verlästerten, wir vaterlandslosen Gesellen, wir verlangen die nationale Einheitsschule.[3]

Die Ursachen jener Anklage sind nicht allein in der böswilligen Unterstellung politischer Gegner zu suchen, wie es meistens von sozialdemokratischen Autoren dargestellt wird, sondern habe ihre Gründe auch in der nicht eindeutigen theoretischen Fundierung der sozialdemokratischen Position. Man beruft sich einerseits - wenigstens öffentlich -

---

[1] Paul Natorp, Sozialpadagogik, (Stuttgart, 1922, 5. Auflg.), S. 84

[2] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 116

[3] Heinrich Schulz, Der Weg zum Reichsschulgesetz, S. 104

auf den wissenschaftlichen Sozialismus von Marx und Engels, kann aber andererseits gerade in der Beurteilung der nationalen Frage die Herkunft von Lassalle und den deutschen Frühsozialisten nicht verleugnen. Der Vorwurf der Vaterlandslosigkeit knüpft bekanntlich an eine Aussage im Kommunistischen Manifest an. Dort heißt es: "Die Arbeiter haben kein Vaterland. Man kann ihnen nicht nehmen, was sie nicht haben."[1] Diese Sätze sollten besagen, daß der Arbeiter schon deshalb kein Vaterland haben könne, weil es ihm gar nichts zu bieten habe, was ihm in seinen Augen einen Wert verleihen könnte. Eduard Bernstein hat sich um die Jahrhundertwende in einer Erläuterung der sozialdemokratischen Position auf dieses marxsche Zitat bezogen und gemeint, daß diese Behauptung zwar ihre Berechtigung in der Zeit gehabt habe, in der sie ausgesprochen wurde (1848), für die Verhältnisse um 1900 aber nicht mehr zuträfe, weil aus dem Proletarier mehr und mehr ein Bürger geworden sei:

> Der Arbeiter, der in Staat, Gemeinde und so weiter gleichberechtigter Wähler und dadurch Mitinhaber am Gemeingut der Nation ist, dessen Kinder die Gemeinschaft ausbildet, dessen Gesundheit sie schützt, den sie gegen Unbilden versichert, wird ein Vaterland haben, ohne darum aufzuhören, Weltbürger zu sein ... die völlige Auflösung der Nationen ist kein schöner Traum, und jedenfalls in menschlicher Zukunft nicht zu erwarten.[2]

Bereits Ende der 70ger Jahre hatte Bebel - wie Mehring berichtet - ausdrücklich gegenüber anderen Meinungen in der Partei die Auffassung vertreten, daß

> die international gesinnte Sozialdemokratie ... nicht vaterlandslos (sei), ihr dürfe nicht gleichgültig sein, ob Deutschland unter Fremdherrschaft komme oder ausländische Eroberer Fetzen deutschen Landes an sich reißen, auch das Proletariat brauche die nationale Unabhängigkeit, um seinen Emanzipationskampf mit Kraft und Nachdruck führen zu können.[3]

Die in diesem Zitat vertretene These von der Nationwerdung Deutschlands als einer notwendigen Bedingung des Befreiungskampfes der Arbeitermassen war parteikonform, aber nicht exakt marxistisch. Ihre marxistische Rechtgläubigkeit ließe sich nicht nur mit diesbezüglichen Ausführungen aus der "Deutschen Ideologie", sondern auch durch die marxsche Kritik am Gothaer Programm widerlegen, in der Marx den deutschen Sozialdemokraten vorwirft, über dem nationalen Befreiungskampf ganz und gar die "internationalen Funktionen" des deutschen Proleta-

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 114

[2] Karl Anders, Die ersten hundert Jahre, S. 155/56

[3] Fr. Mehring, Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, IV,178

riats vergessen zu haben. Allerdings wußten, wie Mehring berichtet, Marx und Engels wohl, daß um die Mitte des vorigen Jahrhunderts in Deutschland

> unabhängig von dem Fraktionsgezänk der Klein- und Großdeutschen in den deutschen Volksmassen eine nationale Bewegung von urwüchsiger Kraft[1]

aufgebrochen war, die aus Ursprüngen stammte, die in der marxschen Theorie keinen Platz hatten. Um der Gefahr zu wehren, daß diese Bewegung ins Fahrwasser dynastischer Interessen geriet, waren sich Marx, Engels und auch Lassalle im klaren, daß man ihr eine neue Richtung geben müsse. So wurde bei Marx aus einem ursprünglich völkisch-nationalen Ziel ein für die Gegenwart notwendiges, aber für die Zukunft aufzuhebendes Zwischenglied zur Erreichung des Endzieles, aber für Lassalle im Grunde ein zu erstrebendes Endziel, in dessen Rahmen sich die Errichtung der neuen Gesellschaft vollziehen sollte. Lassalle forderte

> Autonomie, Selbstgesetzgebung des Volkes nach innen. Woher aber sollte dieses Recht auf Autonomie nach innen kommen, wie sollte es nur gedacht werden können, wenn ihm nicht zuvor das Recht auf Autonomie nach außen, auf freie, vom Ausland unabhängige Selbstgestaltung eines Volkslebens vorausginge![2]

Der Begriff des Volkes, der auch bei Marx vorkommen kann, dort aber eine ausgesprochen soziologische Bedeutung hat, erhält bei Lassalle, wenn in den obigen Ausführungen von der Autonomie des Volkes nach außen gesprochen wird, eine stark ethnisch und national gefärbte Nuance. Wie sehr sich nach der Jahrhundertwende in der deutschen Sozialdemokratie die Interpretation des Nationbegriffes in diese Richtung verlagert und von der marxschen Auffassung entfernt hatte, möge ein Wort Bebels beweisen, das auf dem Parteitag 1907 in Essen gefallen ist und das über seine oben zitierte Meinung weit hinausgeht:

> Wenn wir wirklich einmal das Vaterland verteidigen müssen, so verteidigen wir es, weil es unser Vaterland ist, als den Boden, auf dem wir leben, dessen Sprache wir sprechen, dessen Sitten wir besitzen, weil wir dieses Vaterland zu einem Lande machen wollen, wie es nirgends in der Welt in ähnlicher Vollkommenheit und Schönheit besteht.[3]

Volk - Nation - Vaterland wurden in der deutschen Sozialdemokratie allmählich zu Begriffen, die sich deckten, und insofern bekommt die von Schulz für die neue Schule gebrauchte Bezeichnung "nationale Einheitsschule" einen Sinn, der sich kaum noch von der nichtsozialistischen Interpretation unterscheidet.

---

[1] Fr. Mehring, Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, IV/296

[2] Karl Anders, Die ersten hundert Jahre, S. 15/16

[3] Karl Anders, a.o.O., S. 157

Der Einheitsgedanke bekam bei den Sozialdemokraten nun allerdings eine Rigorosität, die er in den konservativen und liberalen Auffassungen nie erreicht hatte. Vom Anfang ihres Bestehens an war die SPD eine erbitterte Gegnerin des föderativen Gedankens. Bereits Lasalle hatte in seiner Schrift über den italienischen Krieg die Reichsverfassung von 1849 verworfen, weil sie auf dem föderativen Prinzip beruhte. Für ihn war die Entscheidung Einheitsstaat oder Föderativstaat wichtiger als die Frage, ob der neue deutsche Staat Republik oder Monarchie sein sollte. Vor 1918 hat die Sozialdemokratie sich daher leidenschaftlich für den Volkseinheitsstaat unter Ausschaltung aller einzelstaatlichen Bestrebungen eingesetzt. In der Auffassung vom Einheitsstaat hatte sie sich von dem Vorbild Frankreich blenden lassen. Der Föderalismus war in ihren Augen ein mittelalterliches Relikt, zum modernen Staat gehörte nach ihrer Meinung notwendig eine völlig einheitliche Struktur. Die Eigenständigkeit des Volkes nach außen war man bereit anzuerkennen, nach innen aber konnte es nur noch das Volk der Arbeitenden geben, das in der wirtschaftlichen Einheit seine Basis und in der darauf aufbauenden politischen und kulturellen Einheit seinen entsprechenden Überbau haben sollte. Ganz in diesem Sinne schreibt Heinrich Schulz:

> Wir brauchen ein einheitliches Schulwesen, wenn Deutschland nicht nur eine wirtschaftliche und politische Gemeinschaft sein soll, wenn wir es auch zu einer wirklichen Kulturgemeinschaft gestalten wollen.[1]

3. Das Verhältnis der Sozialdemokratie zur Religion

Auf die Stellungnahme der SPD zur Religion muß hier deshalb eingegangen werden, weil erstens Schulz selber diese Frage immer wieder berührt und weil zweitens die "Weltlichkeit" der Schule, und das heißt im sozialdemokratischen Konzept ihre Religionslosigkeit, so rigoros gefordert wird wie in keinem anderen der hier besprochenen Schulpläne. Karl Anders hat in sein Buch "Die ersten hundert Jahre" auch ein Kapitel "Glaube und Politik" aufgenommen mit der ausdrücklichen und sicher notwendigen Absicht, die Partei von dem Geruch der Religionsfeindlichkeit zu befreien. Die Tendenz seiner Ausführungen zielt vor allem auf den Abbau der Meinung, daß die SPD jemals das Recht des Einzelnen auf Praktizierung seines Glaubens bestritten habe. Dabei beruft er sich verständlicherweise auf den im Erfurter Programm niedergelegten Satz, daß Religion Privatsache sei. Mit dieser Formulierung

[1] Heinrich Schulz, Der Weg zum Reichsschulgesetz, S. 80

hatte man einst geglaubt, ein salomonisches Urteil gefällt zu haben, das vernünftig und human sei sowie angeblich Staat und Kirche in die ihnen entsprechenden Schranken verweise. Im Grunde ist sie aber in einem marxistischen Programm eine Verlegenheitslösung und alles andere als eindeutig, wie ihre Praktizierung in den letzten hundert Jahren der Geschichte des Sozialismus zeigt. Bei der Aufstellung dieses Satzes von der Religion als Privatsache konnte man sich im Grunde nicht auf Marx berufen. In seinem Aufsatz über die Judenfrage, in der er die politische der menschlichen Emanzipation gegenüberstellt, wird gefragt, ob die politische Emanzipation das Recht habe, von den Juden die Aufhebung des Judentums oder vom Menschen überhaupt die Aufhebung der Religion zu verlangen. Marx verneint diese Frage, denn politische Emanzipation berufe sich auf die Menschenrechte und zu diesen gehöre auch das Recht, religiös zu sein. Die Menschenrechte sind nach Marx aber nichts weiter

> als die Anerkennung des egoistischen bürgerlichen Individuums ... sie befreien den Menschen nicht von der Religion, sondern geben ihm die Religionsfreiheit.[1]

Marx wollte also die Religion als solche ganz in der menschlichen Emanzipation durch Erkenntnis und praktische Änderung der Verhältnisse auflösen. Die Rede von der Religion als Privatsache würde also von Marx als ein Denkschema des von allen Sozialisten so scharf bekämpften bürgerlichen Liberalismus "entlarvt" werden.

Schulz beruft sich dagegen ausdrücklich auf das von Marx abgelehnte Menschenrecht, wenn er schreibt:

> Es ist ein heiliges Recht jedes reifen Menschen, sich zur Religion zu stellen, wie er will und kann: ob er sich zu diesem oder jenem Glauben bekennen, oder ob er frei von allem Glauben und ohne die wohlgemeinten Tröstungen irgend einer Religion seinen Weg gehen will;[2]

und an einer anderen Stelle heißt es:

> Die Sozialdemokratie erklärt die Religion zur Privatsache, zur selbsteigenen Angelegenheit des einzelnen Menschen.[3]

Diese Aussagen scheinen eindeutig und klar in der Theorie, sie werden aber zu einem schwierigen Problem in der gesellschaftlichen Praxis, weil der Satz von der Religion als Privatsache die ihrem Wesen nach antiprivate und antiindividuelle Religion zu einem individuellen Prinzip machen will.

Im übrigen ist mit dem Satz von der Privatheit der Religion weder eine Stellungnahme zum Phänomen der Religion überhaupt noch zu ihrem

---

[1] Fr. Mehring, Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, I,175

[2] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 91

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 93

Inhalt im speziellen Falle gegeben. Bei der Beantwortung dieser Fragen bleibt Schulz ganz im Rahmen des von Marx und Engels zu diesem Thema Gesagten. Religion wird als eine geschichtliche, evtl. sogar notwendig gewesene Erscheinung interpretiert, die für die Gegenwart vollständig ihre Bedeutung verloren habe, da sie nicht transzendenten Ursprungs, sondern lediglich eine Widerspiegelung irdischer gesellschaftlicher Verhältnisse sei. Schulz zitiert ausführlich dementsprechende Passagen aus dem Antidüring von Friedrich Engels, in dem dieser die marxsche Position weiter ausgebaut hat. Ein kämpferischer Atheismus erübrigt sich aber nach diesem Konzept, denn die Religion erledigt sich sozusagen von selbst. Der allgemein um sich greifende Atheismus ist in erster Linie eine natürliche Folge der Aufklärung der ihre Zukunft selbst gestaltenden Arbeiterklasse durch den wissenschaftlichen Sozialismus, nachdem bereits der Idealismus und die Linkshegelianer nach Meinung Mehrings die Religion einer vernichtenden und nicht zu widerlegenden Kritik unterzogen und damit endgültig ad absurdum geführt haben.

Nach 1918 hat Schulz nur noch in sehr vorsichtiger Weise zu Religionsfragen Stellung genommen und sich in seinen Äußerungen jeder vorrevolutionären Polemik enthalten. Diese veränderte Haltung kann in der Hauptsache wohl als eine im Umgang mit den anderen Parteien im Kampf um die weltliche Schule notwendig gewordene politische Taktik verstanden werden; sie scheint aber auch auf eine tiefere Befassung mit dem Problem zurückzugehen, denn Schulz zitiert ausdrücklich Klara Zetkin, die nach 1918 im Deutschen Reichstag zur Frage des Religionsunterrichtes folgende Aussagen machte:

> "'Denn die Religion ist eben nicht Dogma, ist auch nicht 'Priesterlug und Priestertrug', wie so oft von seichter Freidenkerei behauptet worden ist. Die Religion ist vielmehr ein außerordentlich bedeutsames und hochzuschätzendes kulturelles Ergebnis. Die Religionen ... haben ein Wesentliches, ein Unausschaltbares zu der kulturellen Entwicklung, zu dem kulturellen Emporstieg der Menschheit beigetragen ... Die Religionen haben einen bedeutsamen sozialen Inhalt; insbesondere hat auch das Christentum einen wertvollen sittlichen Inhalt an die gesamte moderne Kulturentwicklung abgegeben ... Religiöses Empfinden ist ein ganz persönliches, tiefes Erleben. Manche von uns haben es noch, viele haben es heute nicht mehr auf Grund gerade der kulturellen Entwicklung, zu der auch die Religion ihr Teil beigetragen hat.'"[1]

Die grundsätzliche Stellungnahme der frühen SPD wird allerdings auch in diesen Ausführungen nicht aufgegeben: Religion bleibt ein nur im

[1] Heinrich Schulz, Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, (Berlin, 1926), S. 110/111

Individuell-Persönlichen angesiedeltes Phänomen, und ihre gesellschaftlichen Verdienste werden in die Vergangenheit verlegt.

4. Das Verhältnis der Sozialdemokratie zur Familie

Der oben zitierte Ausspruch von Schulz, daß sich die einzelnen Familien gern und freudig als dienende Glieder den Belangen der Gesellschaft unterordnen würden, ließe, isoliert für sich genommen, Interpretationen zu, die den bürgerlichen Rahmen nicht zu sprengen brauchten. Eingeengt auf eine spezifisch sozialistische Auffassung wird diese These erst durch die voraufgegangenen Erörterungen über den Ursprung der Familie und ihre Wandlungen im Laufe der Geschichte. Das Problem Familie wird von Schulz ganz im Sinne der marxistischen Tradition abgehandelt. Bereits im Kommunistischen Manifest ist die sozialistische Grundposition zu dieser Frage festgelegt. Es wird die Abhängigkeit der Familie von den Produktionsverhältnissen betont und die "bürgerliche Familie" als ein Produkt des Privateigentums dargestellt. Friedrich Engels verfuhr daher nur folgerichtig, wenn er, ausgehend von diesem Grundpostulat, eine Art Geschichte des Erscheinungswandels der Familie in Abhängigkeit vom Wandel der Produktionsverhältnisse schrieb. Angeregt wurde er zu diesem Unternehmen durch die von Marx hinterlassenen Auszüge aus dem bereits erwähnten Buch "Ancient Society" von Lewis Morgan.

Morgan gehörte zu den Anhängern des in damaliger Zeit weit verbreiteten fortschrittlichen Evolutionismus in der Familienforschung, der eine positive Entwicklung von der Promiskuität über die Gruppen- und Paarungsehe zur Monogamie als idealer Höchstform annahm. Er unterschied sich aber von den Vertretern dieser Forschungsrichtung durch seine kritische Betrachtung der modernen Monogamie. Morgan war Ethnologe und hat in langjährigen Studien nordamerikanische Indianerstämme, vor allem die Irokesen, erforscht. Das demokratische Zusammenleben der Angehörigen dieser Stämme machte auf ihn einen tiefen Eindruck und veranlaßte ihn, nach den Ursachen und Gründen ihrer Verfassung zu fragen. Dabei stieß er erstens auf Reste der gemeinschaftlichen Verwaltung von Gentileigentum, die auf eine ursprünglich völlig kommunistisch geordnete Gentilgemeinschaft schließen ließen, und fand zweitens Verwandtschaftsbezeichnungen vor, die nur sinnvoll waren, wenn man ursprünglich die weibliche Abstammungslinie als die bestimmende annahm. Morgan hatte dann an Hand dieser Befunde eine Theorie entwor-

fen, die es erklärlich macht, warum Marx und Engels sich so eingehend mit seinen Forschungsergebnissen beschäftigt haben. Aufgrund der erwähnten Verwandtschaftsbezeichnungen, die den wirklichen Verhältnissen nicht mehr entsprachen, aber mit den damals noch bestehenden mutterrechtlich bestimmten Verwandtschaftsverhältnissen hawaiischer Stämme übereinstimmten, übertrug Morgan die von ihm in wenigen Stämmen vorgefundene Familienordnung auf die ganze menschliche Frühgeschichte und ermöglichte damit eine der marxschen Theorie entgegenkommende universale Erklärungsweise für die Entwicklung der Familienformen schlechthin in der oben angegebenen Reihenfolge, deren erstes Glied, die Promiskuität, allerdings reine Hypothese war. Noch wichtiger aber erscheint uns die Tatsache, daß Morgan bereits die Veränderung der Familienformen und insbesondere die Entstehung der Monogamie und des Vaterrechts mit dem Aufkommen des Privateigentums und also mit einer Veränderung der Produktionsverhältnisse in Verbindung brachte. Da er den Erwerb von Reichtümern als einen demoralisierenden Faktor in der Gesellschaft ansah, konnte er die Monogamie, in der der Mann lediglich als Besitzer der Frau und des Eigentums der Familie erscheint, nicht positiv beurteilen. Zwar gibt er zu, daß die Monogamie im Laufe der jüngsten Geschichte einen Fortschritt durchgemacht habe, ist aber der Meinung, daß "'sie weiterer Vervollkommnung fähig (sei), bis die Gleichheit beider Geschlechter erreicht ist.'"[1]

Friedrich Engels übernahm das morgansche Schema vollständig, interpretierte und kommentierte es und zog daraus Schlüsse für die kommunistische Theorie. Heinrich Schulz resumiert die Engelsche Position folgendermaßen:

> Aber die Einehe ist nicht die einzige und nicht die ursprüngliche Form der Familie. Es hat unendliche Zeiträume der historischen Entwicklung gegeben, in denen verschiedenartige Formen der Vielehe aufeinander folgten. Den vollständig freien, durch keinerlei Rücksicht gebundenen Geschlechtsverkehr aller Männer und Weiber durcheinander engten soziologische und physiologische Notwendigkeiten erst allmählich ein, ohne daß jedoch eine gewisse Freiheit innerhalb der größeren Familienverbände ganz aufgehoben wurde. Den wechselnden Formen der urkommunistischen Wirtschaftsweise jener vorgeschichtlichen Zeiten entsprechen diese wechselnden Formen der Ehe und Familie. Erst als der Kommunismus im Wirtschaftsleben aufhörte, als sich das Privateigentum durchsetzte, siegte mit ihm auch die Einehe über jedwede Form legaler Vielweiberei: Der Einzelbesitzer von Produktionsmitteln wollte diese auf sein eigen Fleisch und Blut vererben. Das war nur möglich durch die Unterjochung der Frau in der Einzelehe, die Frau blieb nicht mehr die freie Ge-

[1] Fr. Engels, Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates, S. 83

> nossin des Mannes, sie war ihm nur noch die Gebärerin und Erzieherin seiner legitimen Kinder.[1]

Wichtig für unseren Zusammenhang sind die aus dieser Theorie sich ergebenden Folgerungen für die Wandlung der Familie in der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft. In der vorgeschichtlichen Gens war nach Morgan die Frau hochgeachtet, weil sie in Haus und Familie gesellschaftlich anerkannte Arbeit leistete, die der Arbeit des Mannes gleichwertig war; und sie war insofern frei, als sie in der kommunistischen Gesellschaftsordnung der Gens wirtschaftlich unabhängig und in der gentilen Gruppenehe nicht der Besitz eines Mannes war. Da das gleiche von den Männern zu sagen ist, gab es in dieser Gesellschaftsform eine wirkliche Gleichberechtigung von Mann und Frau, sodaß die Frau über alle Angelegenheiten der Gens gleichberechtigt mitbestimmen konnte. Es ist nun nicht verwunderlich, daß Engels aus dieser von Morgan entworfenen Familienordnung die Folgerung zieht, daß eine wirkliche Emanzipation der Frau "zur ersten Vorbedingung hat die Wiedereinführung des ganzen weiblichen Geschlechts in die öffentliche Industrie."[2] Die heutige Arbeit der Frau in Haus und Familie - und das unterscheidet sie von der Arbeit der Frau in der Gens - ist eine Beschäftigung, die nach Engels nie mehr volle gesellschaftliche Anerkennung finden kann, da die Familie ihre gesellschaftliche Relevanz verloren habe und zu einem Privatbereich geworden sei. Gesellschaftlich anerkannte Arbeit wird daher die Frau in Zukunft nur in der gesellschaftlichen Produktion leisten können. Für die kommunistische Gesellschaft kommt weiter hinzu, daß

> mit dem Übergang der Produktionsmittel in Gemeineigentum ... die Einzelfamilie (aufhört), wirtschaftliche Einheit der Gesellschaft zu sein. Die Privathaushaltung verwandelt sich in eine gesellschaftliche Industrie. Die Pflege und Erziehung der Kinder wird öffentliche Angelegenheit, die Gesellschaft sorgt für alle Kinder gleichmäßig, seien sie ehelich oder unehelich.[3]

Die Konsequenzen, die Engels dann weiter aus den Morganschen Untersuchungen für die Gestalt der Ehe in der Zukunft gezogen hat - eine nur auf individueller Geschlechtsliebe gegründete Einehe, die wieder lösbar sein muß, wenn diese Liebe nicht mehr besteht -, hat Schulz nicht referiert und auch selbst keine konkreten Vorstellungen über die zukünftige sozialistische Ehe vorgetragen. Er zeigt nur allgemeine Ten-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 123

[2] Fr. Engels, Der Ursprung der Familie ...., S. 74

[2] Fr. Engels, a.o.O., S. 75/76

denzen auf, die für das sozialistische Erziehungsverständnis wichtig sind:

> Im allgemeinen darf gesagt werden, daß durch die sozialistische Gesellschaftsordnung alle sozialen Tendenzen der menschlichen Gesellschaft und der Kulturentwicklung einen gewaltigen Antrieb erfahren werden. Die öffentlichen Einrichtungen gewinnen an Bedeutung, während der Einzelfamilie viele Funktionen und damit auch ein Teil ihrer Bedeutung abgenommen werden.[1]

An eine völlige Auflösung der Einzelfamilie hat Heinrich Schulz also nicht gedacht. Es wird aber der Schwerpunkt von der Familie weg zur Gesellschaft hin verlagert. Der Familie bleibt nach Schulz im Grunde nur eine einzige Funktion: die Pflege seelischer Beziehungen. Daß diese Aufgabe ein wichtiges Moment auch alles erzieherischen Geschehens ist, hat Schulz allerdings nicht gesehen.

B. Das Erziehungsverständnis

Die Schulreform der "sozialistischen Zukunft" wird, wie Heinrich Schulz mehrfach betont hat, nicht nur den äußeren Rahmen der bisherigen Schulsysteme sprengen, sondern auch "alle herkömmlichen Lehrpläne über den Haufen stoßen."[2] Das ist eine gewaltige Aussage, die sofort die Frage nach ihrer pädagogischen Legitimation herausfordert. Pädagogisch legitimiert sich dieser Anspruch aber nur dann, wenn er auf einer neuen und umwälzenden Erziehungstheorie basiert. Es ist also nach der Neuartigkeit des sozialistischen Erziehungskonzepts und seinen praktischen Folgerungen zu fragen. Erziehung bedeutet im Konzept von Heinrich Schulz Gemeinschafts- und Arbeitserziehung. Diese beiden Begriffe sind in der sozialistischen Erziehungsauffassung völlig voneinander abhängig und aufeinander bezogen. Sie umgreifen das ganze Feld der Erziehung und enthalten infolgedessen auch den Bildungsbegriff. Die Begriffe Arbeits- und Gemeinschaftserziehung sind nicht spezifisch sozialistisch, sie spielten auch in den nichtsozialistischen Erziehungstheorien der damaligen Zeit eine bedeutende Rolle. Sie gewinnen aber in der sozialistischen Erziehungsauffassung eine bisher nie ausgesprochene Zentralität und Extensität, sodaß, wie Schulz gegen Kerschensteiner einwendet, die Arbeitserziehung nicht mehr Mittel zum Zweck, sondern zum Prinzip der Erziehung überhaupt wird.

Da das Erziehungsverständnis bei Heinrich Schulz unlöslich mit dem wissenschaftlichen Sozialismus verknüpft ist, stellt sich uns unerläßlich die Frage nach den Folgerungen, die sich aus dem bereits re-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 124

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 185

ferierten Arbeits- und Gemeinschaftsverständnis von Karl Marx für das sozialistische Erziehungskonzept von Heinrich Schulz ergeben.

1. Die Entfaltung aller Fähigkeiten, von der Marx die Persönlichkeit abhängig machen will, ist eine sozialpsychologische Kategorie, wenn man den Hauptakzent auf die Entfaltungsmöglichkeit innerhalb der gesellschaftlichen Arbeit legt, sie wird aber zu einer Bildungskategorie, wenn man ihren genetischen Aspekt betont. Entsprechend diesem pädagogischen Impuls, der in ihr steckt, fordert Heinrich Schulz folgerichtig "seine (des Menschen) vollentwickelten Fähigkeiten!" und fährt fort:

> Dazu ist aber notwendige Voraussetzung, daß jedem einzelnen die Möglichkeit gegeben wird, seine Fähigkeiten zu möglichster Vollkommenheit zu entwickeln, daß pädagogische Einrichtungen geschaffen werden, die jedem Kinde ermöglichen, alle guten Eigenschaften seines Körpers und Geistes zu pflegen und zur Blüte zu bringen.[1]

Dieser Satz könnte auch in einer bürgerlichen Erziehungstheorie stehen, denn die Forderung nach der Entfaltung der individuellen Fähigkeiten war ein Bildungspostulat, das in allen Theorien der damaligen Pädagogik erhoben wurde. Während es jedoch in den nicht sozialistischen Erziehungstheorien entweder philosophisch, anthropologisch oder psychologisch abgeleitet wurde, ergab es sich in der sozialistischen Erziehungsauffassung als eine notwendige Konsequenz der Gesellschaftstheorie. Von daher fügte Karl Marx der Definition von Entfaltung einen wichtigen Zusatz bei. Er spricht ausdrücklich von der Entwicklung der den materiellen Produktionsmitteln entsprechenden individuellen Fähigkeiten. Diese Bestimmung enthält einen den übrigen pädagogischen Theorien gegenüber neuen Interpretationsansatz, der dann folgerichtig von den sozialistischen Pädagogen übernommen wurde. Die zu entwickelnden Fähigkeiten entsprechen im sozialistischen Konzept allen Betätigungsfeldern einer modernen Industriegesellschaft an der Basis und im Überbau. Insofern enthält der obige kleine Satz von Karl Marx bereits in nuce den späteren Gedanken der sozialistischen Produktionsschule, den Schulz zwar noch nicht als Begriff ausgesprochen, aber schon in Umrissen entwickelt hat.

Sicherlich im Blick auf die Arbeitsschule im Sinne Kerschensteiners lehnt Schulz ein Zurückgehen auf "die Zeiten des seligen Handwerks"[2] ab. Entsprechend den diesbezüglichen Formulierungen im Kommunistischen Manifest aus dem Jahre 1848 hält Schulz auch 1911 noch den baldigen

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 9

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 186

Untergang des Handwerks für besiegelt und somit die Erziehung zur körperlichen Arbeit über das Handwerk für einen Luxus, der den wirklichen Produktionsverhältnissen nicht mehr gerecht wird. Schon Marx hatte in seiner "Kritik des Gothaer Programms" der damaligen sozialdemokratischen Partei vorgeworfen, bei inren Schulreformvorschlägen viel zu wenig auf die Lehren des wissenschaftlichen Sozialismus eingegangen zu sein. So hätte z,B.

> der Paragraph über die Schulen ... wenigstens technische Schulen (theoretische und praktische) in Verbindung mit der Volksschule verlangen sollen.[1]

Ganz in diesem Sinne muß nach Schulz die Schule

> die allgemeinen technischen Kenntnisse allgemein an alle Kinder vermitteln, auf ihren höheren Stufen aber auch die besonderen Fachkenntnisse und -fertigkeiten, die für die einzelnen Berufe notwendig sind.[2]

Aus diesem Grunde fordert er neben einer Einführung in die "Anfänge des geistigen Wissens ... (auch) einen Elementarunterricht der körperlichen Arbeit, eine Art Abc der Technik"[3], das für alle Kinder verbindlich gemacht werden soll. Diese Forderung ist aber mit dem obigen Bildungspostulat von Karl Marx nach der Entfaltung der individuellen Fähigkeiten nur dann in Einklang zu bringen, wenn die "individuellen Fähigkeiten" nicht als spezielle Begabungen interpretiert werden, sondern angenommen wird, daß der Mensch zu vielem fähig ist, zu dem er nicht ausdrücklich begabt ist, und daß er Freude am Erfolg in Betätigungen haben kann, die ihm anlagemäßig nicht auf den Leib geschrieben sind. Das heißt, es liegt dieser Auffassung der Gedanke zu Grunde, daß in allen Menschen eine viel größere Breite von Dispositionen für geistige und körperliche Fähigkeiten vorhanden ist, die es zu wecken gilt, als gemeinhin angenommen wird. Insofern könnte man von einem totalen Begabungs- und Bildungsbegriff im sozialistischen Erziehungskonzept sprechen. Allen Vorwürfen einer Überspannung dieses Begabungs- und Bildungsbegriffes könnte man mit Schulz entgegenhalten:

> Und so wenig das Schreiben und Lesen und Rechnen heute geübt wird, damit jeder einzelne ein grundgelehrter Sanskritforscher oder ein tiefsinniger Historiker oder ein blendender Poet oder ein mathematisches Genie wird, immerhin aber doch zu dem Zwecke, ihm die ersten Wege zu diesen Zielen zu zeigen und zu bahnen und seine selbständige Weiterentwicklung anzuregen, so wenig soll das Kind im Arbeitsunterricht die Elemente der körperlichen Arbeit und der Technik kennenlernen, um auf allen Gebieten ein hervorragender Techniker und Künstler zu werden, aber

---

[1] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 213

[2] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 187

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 186

> doch wiederum in der bestimmten Absicht, ihm alle Möglichkeiten für seine körperliche und geistige Betätigung aufzuschließen.[1]

2. Da Entfaltung aller Fähigkeiten, Selbstbetätigung und Arbeit bei Marx synonym für den gleichen Vorgang stehen, kann der sozialistische Bildungsbegriff überhaupt nicht entwickelt und dargelegt werden, ohne von der Arbeit, und das heißt genau: von der gesellschaftlichen Arbeit innerhalb der modernen Industriegesellschaft, auszugehen. Daher ist es nur konsequent, wenn Heinrich Schulz schreibt:

> Beruht das Wohl und Wehe der Gesellschaft auf der gesellschaftlichen Arbeit, so ist es notwendig, den einzelnen so vertraut wie nur möglich mit dem Wesen der gesellschaftlichen Arbeit zu machen.[2]

Diese Aufgabe beinhaltet zwei Momente, ein theoretisches und ein praktisches:

> Soll die Gesellschaft sich selbst regieren, will sie das komplizierte Räderwerk des gesellschaftlichen Produktionsprozesses nicht durch einige wenige Bevorzugte und Eingeweihte, sondern durch die öffentliche Kontrolle regulieren, will sie die mannigfachen sozialen und politischen Aufgaben, die auf dem gesunden Boden einer sozialistisch organisierten Arbeitsgemeinschaft für die Gemeinschaft und für den einzelnen erstehen, mit Verständnis erfüllen, so muß sie den größten Wert darauf legen, daß jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft volles Verständnis für das Wesen der Gesellschaft, besonders für ihre ökonomische Basis gewinnt.[3]

Diesem Zitat zufolge muß also die theoretische Begegnung mit der Arbeit im Bildungsprozeß im Durchsichtigmachen gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse und der auf ihnen basierenden gesellschaftlichen Bezüge - und das heißt nichts anderes als in der Aneignung der sozialistischen Gesellschaftstheorie - bestehen. Das kann desnalb pädagogisch verantwortet werden, weil diese Theorie nach Schulz eine auf niemals überholbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Gesamtschau der ganzen Welt und ihrer inneren Bewegungsgesetz beinhaltet. Sämtliche Werke, die Heinrich Schulz vor der Revolution von 1918 geschrieben hat, lassen noch jene Begeisterung spüren, die uns aus den Schriften von Karl Marx entgegenschlägt, eine Begeisterung darüber, daß man nun endlich die Wahrheit und damit den Schlüssel zur Besserung der Welt gefunden hat. Es wäre also einfach unsittlich, die Annahme dieser Wahrheit zu verweigern.

Die praktische Durchführung ihrer Aneignung hat nach Schulz zunächst eine völlige Uminterpretation und Neuordnung der Bildungsin-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 186

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 7

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 8

halte der verschiedenen Fächer zur Voraussetzung. Das soll am Beispiel des Geschichtsunterrichts, der nach sozialistischer Auffassung die radikalste Umwertung erfahren muß, demonstriert werden: Dem sozialistischen Geschichtsbild zufolge haben nicht Männer die Geschichte gemacht, sondern es

> waren stets besondere geschichtliche Notwendigkeiten, die sich den einzelnen als Werkzeug schufen, und die einen anderen einzelnen gezwungen hätten, die im Augenblick notwendige Tat zu vollbringen, wenn der erste einzelne versagt hätte.[1]

Demzufolge käme beim neuen Geschichtsunterricht

> ein großer Teil des heutigen geschichtlichen Lehrstoffes ... in Wegfall, der übrigbleibende Teil würde wesentlich umzuändern sein. Neu hinzu aber käme die G e s c h i c h t e d e r m e n s c h l i c h e n A r b e i t , die ungeheure aufopferungsvolle und undankbare Tätigkeit der Millionen und Milliarden Ungenannter und Unbekannter, die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zum Bau der Kultur ihren Teil beigetragen haben.[2]

Ein solcher Geschichtsunterricht würde "manche wertvolle Unterstützung durch die Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" finden, er würde "dadurch zugleich zu einem starken Bindemittel für die sozialistische Arbeitsgemeinschaft der Zukunft"[3] werden. Diese Zitate mögen genügen. Sie geben einen guten Einblick in die Art der angestrebten Uminterpretation und belegen insbesondere gut die starke Betonung der Beziehungen zwischen den Bildungsinhalten eines Faches einerseits und der gesellschaftlichen Arbeit andererseits. In ähnlicher, mehr oder weniger ausgeprägter Weise ist diese Neuorientierung auch für alle anderen Fächer vorgesehen, so daß Heinrich Schulz mit einem gewissen Recht schreiben kann, daß

> die Schulreform der sozialistischen Zukunft ... alle herkömmlichen Lehrpläne über den Haufen stoßen (wird).[4]

3. Karl Marx hatte die Aufhebung der Arbeitsteilung und damit die Beseitigung der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, zwischen körperlicher und geistiger Arbeit in der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft für unerläßlich gehalten. Noch Bebel hat, nach seiner Meinung befragt, an dieser Auffassung festgehalten und in der Berufswechseltheorie seine Zuflucht gesucht. Es hat sich aber in der Sozialdemokratie allmählich eine realistischere Sicht der Dinge durchgesetzt, sodaß Heinrich Schulz schreiben kann: "Es wäre töricht, gegen die un-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 200

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 200

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 200

[4] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 185

übersehbare Teilung der technischen und geistigen Arbeit anzukämpfen."[1] Er muß eingestehen - und das hatte indirekt auch Marx bereits getan -, daß die Teilung der Arbeit bei aller Fehlentwicklung, die sie mit sich brachte, einen Fortschritt bedeutete, weil sie sowohl die Entwicklung der Produktionsmittel als auch der Produktivkräfte (individuellen Fähigkeiten) in hohem Maße vorangetrieben hatte. Im Unterschied zu Marx ist Schulz aber der Überzeugung, daß auch in der sozialistischen Gesellschaft die Arbeitsteilung beibehalten werden müsse, wenn man den weiteren Fortschritt nicht gefährden wolle. Mit dieser Auffassung wird ein wichtiges Stück aus der marxschen Theorie herausgebrochen. Dadurch, daß Schulz die Forderung nach Aneignung der Produktionsmittel durch die Gesellschaft beibehält, die Aufhebung der Arbeitsteilung aber fallen läßt, gerät die marxistische Grundposition, auf die sich Schulz so ausdrücklich beruft, erheblich ins Wanken. Das Postulat der Arbeit als Selbstbetätigung des Menschen bleibt bei ihm in Geltung: Arbeit soll ganz im Sinne von Marx ein lustvolles, freiwilliges Handeln werden, "etwas Liebes, Leichtes, Erwünschtes, ... daß der Gedanke an Qual und Beschwerde gar nicht aufkommen kann."[2] Damit stellt sich ihm aber unausweichlich das Problem, wie die "Teilarbeit ihre Schrecken für den einzelnen verliert, ohne doch ihren hohen gesellschaftlichen Wert einzubüßen."[3] Zur Lösung dieses Problems macht er folgende Vorschläge:

> Die Arbeitsteilung verliert ihre Schrecken, einmal dadurch, daß sie den einzelnen nicht Tag für Tag von früh bis spat, sondern nur vorübergehend belastet, sodann aber in noch entscheidenderem Maße dadurch, daß jeder einzelne das Zusammenwirken aller Teilarbeiten zum einheitlichen Ganzen und die Bedeutung jeder einzelnen, an sich noch so unbedeutenden Teilarbeit für den geregelten Verlauf des Ganzen versteht und würdigt.[4]

Ob Schulz mit seiner ersten Überlegung an eine Art Berufswechseltheorie oder an eine Verlängerung der Freizeit gedacht hat, die den arbeitenden Menschen außerhalb seines Berufs für andere Aufgaben in der Gesellschaft frei werden läßt, ist nicht auszumachen, da er sich dazu nicht konkret äußert. Für den Pädagogen ist der zweite Vorschlag weit relevanter. Wenn Schulz hier von einer neuen Sichtweise die Verwandlung der schrecklichen Teilarbeit in eine geliebte und bejahte Beschäftigung erwartet, dann glaubt er sich zu dieser Hoffnung berechtigt, weil der arbeitende Mensch durch die Aufhebung des Privateigentums und seine Überführung in Gemeineigentum sich nicht mehr als ausgebeutetes

---

1 [illegible], Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 186
2 Heinrich Schulz, a.o.O., S. 186
3 Heinrich Schulz, a.o.O., S. 186
4 Heinrich Schulz, a.o.O., S. 187

Objekt kapitalistischer Herrschaftsinteressen zu fühlen braucht. Die Veränderung auf Seiten des arbeitenden Menschen vollzieht sich somit im Fühlen und Wissen, also ausschließlich im Bewußtsein. Inwieweit der Glaube, daß das Wissen um das "einheitliche Ganze" und um die Bedeutung jeder einzelnen noch so unbedeutenden Mittätigkeit die Arbeit zu einem lustvollen Geschehen machen kann, wirklich zutrifft, kann hier nicht erörtert werden. Wichtiger ist für uns die Frage, welche Konsequenzen er für das sozialdemokratische Erziehungs- und Schulkonzept gehabt hat. Es könnte nach den obigen Ausführungen naheliegen, eine Unterweisung, wie sie bereits unter Punkt 2. besprochen wurde, auch in dieser Hinsicht für ausreichend zu halten. Aber hier meldet sich bei Schulz das marxistische Gewissen; denn nach guter marxscher Tradition kann eine theoretische Wahrheit erst dann zu einer wirklichen Erkenntnis werden, wenn sie aus der praktischen Erfahrung hervorgegangen ist oder wenn wenigstens der ursprüngliche Gang von der Praxis zur Theorie nachvollzogen wird. Somit ergibt sich für die Erziehung die unerläßliche Aufgabe, nicht nur theoretische Einsichten zu vermitteln, sondern vor allem durch praktische Arbeitserziehung sowohl einen Eindruck von der Bedeutung des Ganzen als auch einen Einblick in die gesellschaftliche Notwendigkeit der kleinsten Teilarbeit zu geben. Erst von daher wird das leidenschaftliche Plädoyer für die Einführung des praktischen Arbeitsunterrichtes voll verständlich, den Schulz nicht als ein "bescheidenes Spezialfach" in das Schulprogramm aufgenommen wissen will, sondern als

> eine neue Grundlegung der ganzen inneren Schularbeit, (als) ... ihre Neuorientierung an dem Maßstabe, den die Arbeit als Grundprinzip für Lehrstoff und Lehrmethode aufstellt ... Als neues regelndes Prinzip führt der Sozialismus die Arbeit, das Schaffen, das Tun in die Schule ein.[1]

Die Vollmacht zur Einführung gesellschaftlich relevanter Arbeit in die Schule kann sich Schulz aus dem kommunistischen Manifest holen. Dort hatte Marx kurz und bündig die "Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion"[2] gefordert. Darauf beruft sich Schulz zu Recht, wenn er im Zusammenhang mit der Forderung nach Aufhebung der damals in den Fabriken praktizierten Kinderarbeit schreibt:

> Diese entsetzliche Entwicklung der Kinderarbeit verführte Marx gleichwohl nicht zu unsozialistischer Sentimentalität und oberflächlicher Kurpfuscherei. Er erkannte, daß die Tendenz, die Frauen und Kinder an der gesellschaftlich notwendigen Arbeit zu beteiligen, an sich richtig und fortschrittlich ist; aber diese Beschäftigung darf nicht zum Zwecke

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 188

[2] Karl Marx, Fischer-Bücherei, S. 116

> der Ausbeutung erfolgen, und die der Kinder darf lediglich nur zum Zwecke der Erziehung dienen.[1]

Fragt man nach den einzelnen erzieherischen Faktoren eines diesen Forderungen entsprechenden Arbeitsunterrichts in der sozialistischen Arbeitsschule, so schälen sich drei Hauptmomente heraus: Erzieherisch wirkt ein solcher praktischer Arbeitsunterricht einmal dadurch, daß er jedem Schüler - außer zur Einsicht in die Arbeitsvorgänge und in die Zusammenhänge des Produktionsprozesses bis hinein in die gesamtgesellschaftlichen Bezüge - zur Achtung vor jeglicher Art von Arbeit verhelfen und damit zur Aufhebung des Gegensatzes von geistiger und körperlicher Arbeit einen wichtigen Beitrag leisten kann. Damit wäre zwar nicht die Hauptforderung von Karl Marx erfüllt, diese Teilung überhaupt aufzuheben, aber bei Beibehaltung der Arbeitsteilung das einzig Mögliche erreicht. Der Arbeitsunterricht vermag zweitens dem Schüler die Notwendigkeit der gemeinschaftlichen Arbeit zu demonstrieren und sie zu einem Erlebnis werden zu lassen, sodaß es von Seiten des Schülers zu einer freiwilligen, freudigen und bejahten Einfügung in die Gemeinschaft der Arbeitenden kommen kann. Er vermittelt ihm schließlich drittens in praxi ein neues Verständnis von recht verstandener Unter- und Überordnung, welche niemals "moralischer", sondern lediglich "technischer" Art sein darf:

> Sie wird durch technische Rücksichten bestimmt und endet mit dieser Notwendigkeit ... Kann es doch im Flusse der ökonomischen Aufgaben und Mannigfaltigkeiten sehr wohl angehen, daß der Untergeordnete von heute und in diesem Arbeitszweig der Übergeordnete von morgen in einem anderen Arbeitszweig oder in einer anderen gesellschaftlichen Aufgabe ist.[2]

Entsprechend dem marxschen Modell von der harmonischen Gemeinschaft aller Arbeitenden in der zukünftigen Gesellschaft wird also auch die Erziehungsgemeinschaft in der sozialistischen Arbeitsschule der Zukunft primär - bei aller Austragung von Konflikten - eine Institution der Harmonisierung sein.

Infolge der starken Betonung des gesamtgesellschaftlichen Aspektes der Erziehung erhalten naturgemäß alle ihre anderen Dimensionen eine untergeordnete Bedeutung. Eine diesbezügliche Subsumption unter die gesamtgesellschaftliche Erziehung wird vor allem die Familienerziehung treffen. Die Zudrängung der Familienerziehung ist erstens eine Folge der oben dargestellten marxistischen Familientheorie und zweitens die Konsequenz des marxistischen Erziehungsverständnisses.

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 7

[2] Heinrich Schulz, a.a.O., S. 9

Noch ablehnender steht Schulz der religiösen Erziehung gegenüber, die er entsprechend seiner negativen Haltung zur Religion aus der Schule der Zukunft ganz verbannt wissen möchte. Er hat diese seine Ablehnung pädagogisch/psychologisch und weltanschaulich zu begründen versucht. Aus psychologischen Gründen ist die religiöse Erziehung von Kindern abzulehnen, weil sie nach seiner Meinung nicht kindgemäß ist:

> Ein Kind kann sich ... über diese ernsten und schwierigen Fragen noch nicht entscheiden. Es besitzt weder die geistige Reife noch die notwendigen Erfahrungen des Lebens, noch ist sein Charakter schon genügend entwickelt, um auf die Fragen der Religion in befriedigender Weise zu antworten.[1]

Außerdem wirft Schulz der religiösen Erziehung im Kindesalter Manipulation vor, ein Vorwurf, der allerdings die von ihm geforderte häusliche sozialistische Erziehung in gleicher Weise trifft. Aus pädagogischen Gründen sei die religiöse Erziehung deshalb nicht zu verantworten, weil

> für die Erziehung der Kinder nur p ä d a g o g i s c h e Gründe entscheidend sein sollen, (und weil) es nur von der körperlichen und geistigen Veranlagung der Kinder, von ihren Fähigkeiten und Neigungen abhängen soll, welche besondere Ausbildung im Rahmen der Einheitsschule sie erhalten.[2]

Inwiefern der Religionsunterricht in der Schule diese pädagogische Notwendigkeit in Frage stellt, wird von Schulz nicht erörtert. Da er aber andererseits behauptet, daß es eine religiöse Begabung gebe, die ein Mensch habe oder nicht habe, wäre immerhin die Frage zu stellen, ob ein Kind solcher Begabung - angenommen, es gibt sie - bei der Forderung nach Entfaltung aller Begabungen nicht wenigstens das Recht haben müßte, auch in dieser Richtung vervollkommnet zu werden.

Die von Schulz soweit angeführten Gründe gegen die religiöse Erziehung können also nicht befriedigen. Klar und eindeutig wird er in seiner Argumentation erst, wo er versucht, die Religionslosigkeit der Schule aus dem wissenschaftlichen Sozialismus abzuleiten. Danach ist religiöse Erziehung für einen Sozialisten undenkbar, weil die Religion als Phänomen von Marx und Engels sowie ihren Vorläufern als Täuschung erkannt und für die Arbeiterklasse als völlig wertlos befunden wurde:

> ... die Arbeiterklasse kann zum ersten Mal auf die religiöse Einkleidung oder Verbrämung ihrer Ideale verzichten.[3]

Der Religionsunterricht in der Schule ist daher nicht nur unnötig, sondern verderblich; denn

> man will in dem Nachwuchs der Gesellschaft Welt- und Lebensanschauungen züchten, die für die herrschende Klasse

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 92

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 91

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 117

von Vorteil sind. Für diesen Zweck hält man die orthodoxen katholischen und evangelischen Glaubensbekenntnisse für besonders geeignet, sie predigen die Demut, die blinde Unterordnung unter die weltlichen und geistlichen Autoritäten, sie erziehen zu sklavischer Unterwürfigkeit.

Und gerade aus diesem Grunde verlangt die Sozialdemokratie die Weltlichkeit der Schule mit besonderer Energie; sie will keine Erziehung zur Demut, sondern eine Erziehung zum Selbstbewußtsein, zur Gleichberechtigung, zu freiheitlicher und stolzer Welt- und Lebensauffassung.[1]

C. Die zukünftige sozialistische Einheitsschule

1. Schultheoretische Aspekte

Nach der von Schulz klar postulierten Abhängigkeit des Bildungswesens von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur lassen sich aus seiner politischen und weltanschaulichen Position und aus dem sich daraus ergebenden Erziehungsverständnis gewisse Grundbedingungen ableiten, denen die Gestaltung einer zukünftigen sozialistischen Einheitsschule Rechnung tragen müßte.

a. Aus der politischen Überzeugung, daß die zukünftige

> Gesellschaft ... ein beseelter Organismus sein (wird), bei dem Kopf und Hand in eins arbeiten, bei dem es keinen Rangunterschied zwischen Kopf- und Handarbeit gibt, bei dem sich jeder gern und freudig für diejenige Arbeit zur Verfügung stellt, für die ihn seine vollentwickelten körperlichen und geistigen Eigenschaften am besten qualifizieren,[2]

ergibt sich folgerichtig die Forderung nach einem "in organisatorischer Beziehung ... einheitlichen und dabei wohlgegliederten Schulorganismus."[3] Die zukünftige sozialistische Schule wird also erstens eine s o z i a l e Einheitsschule sein, insofern sie von allen gesellschaftlichen Schranken befreit ist. Sie wird darum von Schulz in antagonistischer Weise dem damaligen, vom Klassengesatz geprägten Schulwesen gegenübergestellt. Diese Klassenteilung ist nach seiner Meinung - wie bereits ausgeführt wurde - eine Folge der Arbeitsteilung, insbesondere der Teilung von körperlicher und geistiger Arbeit. Letztere wurde von der herrschenden Klasse usurpiert, sodaß

> die Schulen ... sonach von Anbeginn an Instrumente der

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 93

[2] Heinrich Schulz, a.o.O. S.9

[3] Heinrich Schulz, a.o.O. S. 9

> herrschenden Klassen, Mittel zur Befestigung ihrer Herrschaft und Mittel zur Verfeinerung ihres Lebensgenusses[1]

waren. Sie wurden gegründet als Institutionen der herrschenden Klassen zur Heranzüchtung ihres Nachwuchses für Herrschaftsaufgaben einerseits (Oberschulen) und zur Ausbildung der Untergebenen zu Ausbeutungszwecken andererseits. An Hand dieser Kriterien hat Schulz in einem Abriß das gesamte bisherige Schulwesen des westlichen Kulturkreises abgehandelt und im besonderen natürlich das mangelnde Interesse der Kapitalisten an der Bildung der Arbeiterschaft herausgestell In der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft wird dagegen die Schule zum ersten Mal in der Geschichte von ihrem Klassencharakter befreit und zu einer wirklichen Schule des Volkes werden.

b. Ausgehend von dem Ideal, daß die Gesellschaft in Zukunft die Organisation der Produktion bewußt selber regeln wird, und zweitens von der optimistischen Überzeugung, daß es bei rechter Instruktion, Belehrung und Erziehung jedem tätigen Mitglied der Gesellschaft möglich sein kann, die Zusammenhänge der modernen Produktionsverhältnisse zu durchschauen und entscheidend mitzubestimmen, ist es nur folgerichtig, daß Schulz eine Schule fordert, in der

> möglichst jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft zum vollen Verständnis für den Produktionsprozeß in seiner gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutung und in seinen inneren und äußeren Zusammenhängen erzogen wird.[2]

Die zukünftige sozialistische Schule wird also zweitens eine A r b e i t s s c h u l e sein, in der die menschliche Arbeit in ihrer Totalität erkennbar, erfahrbar, erlern- und erlebbar gemacht wird.

c. Aus den obigen Ausführungen über die Stellung der SPD vor der Revolution von 1918 zur Religion dürfte überzeugend ableitbar sein, daß die zukünftige sozialistische Schule eine w e l t l i c h e Schule sein muß. Was heißt aber in einem sozialistischen Konzept Weltlichkeit der Schule? Dieser Begriff könnte den Eindruck erwecken, als sei eine Institution vorgesehen, die in neutraler Weise den Ansprüchen der pluralistischen Gesellschaft Genüge leisten soll. Einer solchen Interpretation widerspricht aber die wiederholt vorgebrachte Forderung, daß die zukünftige sozialistische Schule eine W e l t a n s c h a u u n g s s c h u l e zu sein habe. Unter dieser Bezeichnung taucht die weltliche Schule auch in der Weimarer Verfassung wieder auf, und der von Tews so heftig kritisierte Adolf Hoffmann hat sich mit seiner Absicht, wenigstens in Preußen die sozialistische

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 15

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 7

Weltanschauungsschule durchzusetzen, im Grunde nur an das vorrevolutionäre offizielle Konzept der Sozialdemokratie gehalten. Lasalle, Marx und Engels war es um die Konstruktion einer neuen Weltanschauung gegangen. Sie hatten in Absetzung vom Positivismus mit seiner Fachgelehrsamkeit das "eine, die ganze Welt durchwaltende Gesetz"[1] finden wollen. In den Leitsätzen zum Mannheimer Parteitag hieß es daher ausdrücklich:

> Das Proletariat ist der Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung, die zwar die konsequente Fortentwicklung der höchsten wissenschaftlichen und künstlerischen Ideale unserer Zeit ist, aber in scharfem Gegensatz zu der bürgerlichen Weltanschauung und damit auch zu der bürgerlichen Wissenschaft und Kunst unserer Tage steht, die einen ausgeprägten Klassencharakter tragen. Im Hinblick auf seine geschichtliche Mission kann daher das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen, es muß sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten.[2]

Schulz vermochte aber, nachdem er 1918 Staatssekretär im Reichsinnenministerium geworden war, die sozialistische Weltanschauungsschule nur als eine Sondereinrichtung zu retten, die bei einer genügenden Anzahl von Eltern, die für ihre Kinder eine solche Schule wünschten, eingerichtet werden konnte. Er mußte schließlich sogar die Einrichtung von Bekenntnisschulen als im Gesetz verankerter Regelschulen hinnehmen, eine Tatsache, die Tews zu zornerfüllten Anschuldigungen veranlaßte, welche jedoch insofern unberechtigt waren, als die politische Konstellation keine andere Möglichkeit zuließ. Schulz hat aber kein Hehl daraus gemacht, daß trotz entgegengesetzter gesetzlicher Regelung die sozialistische Weltanschauungsschule auch nach 1918 weiter das Schulideal der Sozialdemokratie blieb. Die Konfessions- und Simultanschulen stören nach seiner Auffassung die "Harmonie des Schulganzen", Schule müsse ein Stück vorweggenommenen Sozialismus praktizieren.

d. Schulz hat die von der Sozialdemokratie vorgesehene Schule auch gelegentlich eine n a t i o n a l e Einheitsschule genannt. Daß dieser Begriff in einem sozialistischen Konzept nicht eindeutig ist, wurde bereits erläutert. Er besagt bei Schulz in erster Linie, daß es sich um eine allein vom Staat oder von der Gesellschaft getragene Einrichtung handeln soll, sodaß es im zukünftigen sozialistischen Staat Privatschulen nicht mehr geben wird. Daneben argumentiert Schulz aber auch patriotisch, so wenn er schreibt:

---

[1] Fr. Mehring, Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, II, 257

[2] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 262

> Es sind wieder einmal die Sozialdemokraten, denen man so gern und so leichtfertig das Brandmal der Reichsfeindschaft aufbrennt, die sich in Wirklichkeit als viel echtere Vaterlandsfreunde erweisen als die angeblichen wortreichen Erbpächter des Patriotismus; denn durch kein anderes Mittel würde die innere Einheitlichkeit des deutschen Volkes, die allgemeine Hebung des geistigen Niveaus, die Stärkung seiner körperlichen und geistigen Kraft so zuverlässig angebahnt werden wie durch eine einheitliche deutsche Schule im Sinne der sozialdemokratischen Schulforderungen.[1]

e. Die sozialistische Schule der Zukunft wird weiterhin eine d e m o k r a t i s c h verwaltete g e s e l l s c h a f t l i c h e Institution sein, denn "die Schule ist eine Angelegenheit der Gesellschaft."[2] Mit dieser Überschrift eines Kapitels in "Die Schulreform der Sozialdemokratie" wird die Kompetenz für das Schulwesen eindeutig und ausschließlich der Gesellschaft zugeschrieben. Da der Begriff Gesellschaft diffus und wenig konkret ist, muß weiter gefragt werden, welchen Instanzen, Institutionen und Gruppen in der Gesellschaft die Verantwortung zuerteilt werden soll. An der Gestaltung des Schulwesens sind nach Schulz vier gesellschaftliche Gruppen interessiert: der Staat, die Gemeinden, die Eltern und die Lehrer. Die Sozialdemokraten haben entsprechend ihrem innenpolitischen Einheitsstreben immer auf eine Zentralisation des gesamten Schulwesens gedrängt und die Errichtung eines Reichsschulministeriums mit dirigistischen und gesetzgeberischen Funktionen verlangt, sodaß der Staat als die entscheidende Instanz gedacht ist, die die Ausgestaltung des Schulwesens letztlich bestimmt. Nun gab es allerdings innerhalb der SPD Meinungsverschiedenheiten darüber, ob mehr die Gemeinden oder der Staat letztbestimmende Instanz für das Schulwesen sein sollten. Im kommunistischen Manifest heißt es lediglich, daß die Erziehung der Jugend in nationalen Schulen erfolgen solle. Allgemein hatte man in der Sozialdemokratie diese Forderung dahingehend interpretiert, daß der Staat der Träger des gesamten Schulwesens sein müsse. Schulz hat sich an diese Deutung gehalten, obwohl er von der zukünftigen sozialistischen Einheitsschule sagt, daß sie

> weder das eine noch das andere, wohl aber ... das eine u n d das andere, ... Sache der Gesamtheit, Sache der als freie Arbeitsgemeinschaft auf demokratischer Verfassungsgrundlage organisierten Gesellschaft[3]

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 35

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 210

[3] Heinrich Schulz, a.O.O., S. 214

sei. Zu dieser Aussage kann Schulz nur darum kommen, weil er für die sozialistische Zukunft das Modell eines harmonisch-demokratisch verfaßten Volksstaates entwirft, in dem die inneren Beziehungen von Staat, Gemeinden und Eltern sich als Organismus darstellen. Die Eltern sind Glieder der Gemeinde, die Gemeinden Glieder des Staates, der Eltern und Gemeinden als die größere Gemeinschaft umschließt, aber wiederum nicht so, als sei von oben ein fremdes Element hinzugekommen, sondern nur insofern, als die Eltern und Gemeinden gleichzeitig auch der Staat sind, der ihnen ja in der neuen Demokratie nicht mehr als eine fremde Regierungsmacht gegenübersteht, sondern dessen Führung von unten her gewählt und bestimmt worden ist.

> Die Eltern sind Glieder der Gemeinde, sie bilden den überwiegenden und wichtigsten Teil der Gemeindeangehörigen. Die Eltern sind aber auch Glieder des Staates, und auch im Staatsganzen bilden sie die große Mehrheit. Die Eltern haben aber als Gemeinde- und als Staatsangehörige nicht entgegengesetzte Interessen, sie können sich nicht zeitweise völlig als das eine und zu anderen Zeiten völlig als das andere fühlen. Das ist um so weniger möglich, als auch die Gemeinden und der Staat nicht einander feindliche Interessen haben. Im Staate sind die Gemeinden zu einem organischen Ganzen zusammengefaßt, so daß der Staat ebenso sehr an dem Gedeihen der Gemeinde wie die Gemeinde an dem guten Fortschritte des Staates interessiert ist.[1]

Diesen Vorstellungen gegenüber ergibt sich allerdings die Frage, unter welcher Voraussetzung die beschriebene Harmonie zwischen den vier am Schulwesen interessierten Gruppen überhaupt möglich ist, d.h. unter welchen politischen Umständen gleichlaufende Interessen von Eltern, Gemeinden, Lehrern und Staat zu erwarten sind. Unseres Erachtens steht hinter dieser Sichtweise der Wunsch nach einem auf gleicher weltanschaulicher Grundlage aufgebauten Staat, in dem die grundsätzlichen Fragen entschieden und klar sind und im Grunde nur noch die Lösung technischer Fragen zur Debatte steht. Das Modell unserer modernen Mehrparteiendemokratie, die die Sozialdemokratie nach 1918 als für sich verbindlich anerkannte, liegt ihr jedenfalls nicht zu Grunde. Hatte Schulz vor 1918 noch sagen können:

> In ein demokratisch organisiertes, regiertes und verwaltetes Staatswesen läßt sich das Schulwesen auf einfache und natürliche Weise eingliedern,[2]

so mußte er nach 1918 erfahren, daß diese Eingliederung doch nicht so einfach war, wie er vorher geglaubt hatte.

Das gute Zusammenwirken zwischen Eltern, Lehrern, Gemeinden und Staat sollte durch eine Demokrotasierung der Schulverfassung gewähr-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 212

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 213

leistet werden, die auch als ein Korrektiv zu der geplanten Zentralisierung gedacht ist. Auf der untersten Ebene plädiert Schulz für die Einrichtung eines Schulbeirates, der zur einen Hälfte aus den Erwachsenen einer Schulgemeinde und zur anderen Hälfte aus den Lehrern gewählt werden soll. Über seine Rechte und Pflichten gibt allerdings nur ein einziger Satz Auskunft:

> Sie bilden eine Schulgemeinde und haben das Recht und die Pflicht, sich um die äußeren und inneren Angelegenheiten ihrer Schule im Rahmen der staatlichen und gemeindlichen Gesetze und Bestimmungen zu kümmern.[1]

Die Frage, ob für dieses Gremien irgendeine Entscheidungsbefugnis vorgesehen ist, bleibt offen. Auf der nächsthöheren Ebene ist den politischen Gemeinden ein Gemeindeschulrat beigegeben, der "zu allen wichtigen Entscheidungen in Schulangelegenheiten heranzuziehen ist,"[2] und der sich zur Hälfte aus Vertretern der Lehrerschaft und zur anderen Hälfte aus Vertretern der Bürgerschaft zusammensetzen soll. Auch dem Staat soll ein Gremium zur Seite gestellt werden, das aus pädagogischen Fachleuten und "freigewählten" Volksvertretern zu bestehen hat und dem Mitverantwortung und Hilfe bei den Entscheidungen der Regierung zugewiesen wird. Inwieweit diese Gremien wirklich maßgeblichen Einfluß auf Entscheidungen erhalten sollen, wird bei Schulz nicht ganz deutlich. Immerhin bedeutet diese Regelung eine spürbare Demokratisierung des ganzen Schulwesens, wobei als besonders positiv ins Auge sticht, daß die Lehrerschaft selber, die bisher auf Entscheidungen über das Schulwesen kaum Einfluß nehmen konnte, in entsprechender Weise vertreten sein soll. Mit der Einrichtung dieser Kontrollinstanzen beabsichtigte Schulz gleichzeitig einen Abbau der Beaufsichtigung von oben nach unten durch die Verwaltungsorganisation, was sich besonders auf der untersten Ebene, in der Schule selbst, wohltuend hätte auswirken müssen.
Das Verhältnis der Lehrer untereinander will Schulz vom Grundsatz der Kollegialität bestimmt wissen; dem Leiter der Schule ist lediglich die Rolle des primus inter pares zugedacht.

Eine Demokratisierung des Schulwesens im amerikanischen Sinne, die für die höchsten staatlichen Organe, die Bureaus of Education in Washington, lediglich beratende Funktionen vorsieht, kann für den Sozialdemokraten Schulz nicht in Frage kommen, da eine solche Regelung den sozialistischen Zentralisationstendenzen strikt widersprochen hätte. Die Einrichtung eines zentralen Reichsunterrichtsministeriums,

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 213
[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 214

in dem alle Fäden zusammenlaufen und dem vor allen Dingen gesetzgeberische Funktionen zugesprochen werden sollen, war ein Hauptanliegen der damaligen Sozialdemokratie. Schulz hat sich daher in seinen diesbezüglichen Erörterungen auch nicht ein einziges Mal auf amerikanische Verhältnisse berufen.

f. Schließlich wird die zukünftige sozialistische Einheitsschule eine Schule der vollständig durchgeführten K o e d u k a t i o n sein. Die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen ist nach Schulz eine logische Folge des sozialistischen Grundsatzes der Gleichberechtigung von Mann und Frau. Unseres Erachtens läßt sich aber vom sozialistischen Konzept her die Koedukation weniger aus dem Grundsatz der Gleichberechtigung ableiten - denn immerhin ist eine gleichberechtigte Erziehung, Bildung und Ausbildung auch in nach Geschlechtern getrennten Schulen denkbar - als aus der sozialistischen Forderung, die heranwachsende Jugend zu einer sozialistischen Arbeitsgemeinschaft zu erziehen, die die kameradschaftliche Zusammenarbeit beider Geschlechter mit umschließt. Eine soziokulturelle Festelgung auf typische Männer- und Frauenrollen lehnt Schulz als "künstlich" ab, er will nur "natürliche Unterschiede und Gegensätze von Mann und Frau"[1] gelten lassen.

Schulz hat von der gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter erstens eine Vertiefung und Veredelung der erotischen Beziehungen bei Abbau der damaligen Verkrampfungen des sexuellen Verhaltens und zweitens die Erfahrung kameradschaftlicher Zusammenarbeit zwischen den beiden Geschlechtern erhofft. Es bleibt aber eine offene Frage, ob er nicht zu viel erwartet hat, wenn er schreibt:

> In der sozialistischen Zukunft werden Mann und Frau mit voller Gleichberechtigung am Werke der gesellschaftlichen Arbeit schaffen, jeder wird nach seinem besten Können seine Kraft zum Besten des allgemeinen Wohls einsetzen, ganz gleich, ob er als Mann oder als Frau zur Welt gekommen ist. Diese Gleichheit in Rechten und Pflichten wird den Druck vom weiblichen Geschlechte nehmen, mit dem die Tradition einer unfreien Vergangenheit auf ihm lastet, sie wird die Frau als die freie Kameradin neben den Mann im Arbeitsprozeß und im sonstigen gesellschaftlichen Leben stellen. Aber diese Gleichheit wird auch eine neue und schönere Zeit des Liebeslebens für die Menschheit herbeiführen, in voller Freiheit der Wahl werden die zu vollem Bewußtsein ihres gegenseitigen Wertes und zu der vollen Kraft und Schönheit ihres Geistes und ihres Leibes erzogenen Männer und Frauen einander geben und nehmen. Eine gemeinsame Erziehung der Geschlechter bildet eine sichere Brücke in dieses Land der Gleichheit, Freiheit und Freude.[2]

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 69

[2] Heinrich Schulz, a.a.O., S. 69/70

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, wie streng Koedukation und Gleich - berechtigung im sozialistischen Konzept zwar nicht logisch, aber pädagogisch aufeinander bezogen sind und letztere als von der ersteren abhängig gesehen wird. Die Gleichberechtigung der Frau muß in einem Erziehungsprozeß von beiden Geschlechtern anerkannt und angenommen werden, sie ist somit das Ergebnis einer soziokulturellen Beeinflussung, die am besten in der Arbeitsgemeinschaft erfolgen kann, wodurch Erziehung zur Gleichberechtigung und Erziehung zur Arbeitsgemeinschaft eng aneinander gekoppelt werden.

g. Die Einrichtung der sozialistischen Einheitsschule, zu der bis in die letzte Klasse hinauf alle geeigneten Kinder Zugang haben sollen, hätte nach Schulz keine Realisierungschancen, wenn nicht gleichzeitig Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehr- und Lernmittel sowie der Verpflegung garantiert würde. Daß von diesen Forderungen bis 1918 bereits ein gutes Stück verwirklicht worden war, erfahren wir von Johannes Tews in seiner Auseinandersetzung mit der SPD um die Wiedereinführung von bereits fallengelassenen Schulgelderhebungen nach 1918. Um die völlige Chancengleichheit aller Kinder herzustellen, müssen die Reformen nach Schulz aber über die Schulgeldfreiheit weit hinausgehen und das ganze elterliche Milieu mit berücksichtigen. Für eine annähernde soziale Gleichstellung aller Kinder im schulischen Raum hält er es für unerläßlich, die obligatorische Schulspeisung in allen Schulen einzuführen. Wenn so die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehr- und Lernmittel und der Schulverpflegung einheitlich für a l l e Kinder gefordert wird, könnte man fragen, ob sich dann nicht insofern eine Ungerechtigkeit einschleichen muß, als den vermögenden Eltern, die auf jeden Fall Lernmittel und Verpflegung bezahlen könnten, noch zusätzlich Geschenke gemacht werden. Es stellt sich mit dieser Frage ein allgemeines Problem des modernen Wohlfahrtsstaates, der nach überwiegend sozialistischen Vorstellungen aufgebaut wird, aber die kapitalistische Wirtschaftsordnung beibehält. Schulz möchte für die Gegenwart diese angebliche Ungerechtigkeit ruhig in Kauf nehmen, damit die Unentgeltlichkeit auf keinen Fall als "Armenunterstützung" aufgefaßt wird. Der Grundsatz der égalité soll wenigstens für den Raum der Schule konsequent eingehalten werden. Für die nachrevolutionäre Epoche erledigt sich dieses Problem schon deshalb, weil es in der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft den Unterschied von reichen und armen Eltern nicht mehr geben wird.

2. Der Organisationsplan

Getreu seinem Vorsatz, nur die sozialdemokratischen Grundsätze für die Gestaltung der zukünftigen Einheitsschule aufzuzeigen, hat Heinrich Schulz lediglich einen ungefähren und wenig detaillierten Aufbau für die in Aussicht genommene Umgestaltung des deutschen Schulwesens skizziert. Seine Ausführungen über die Organisation der zukünftigen Schule beginnt er mit einer verheißungsvollen Präambel:

> Einheitsschule heißt nicht 'e i n e' Schule oder eine einzige Schulgattung; die Einheitsschule ist nicht ein Prokrustesbett, in das alle Kinder hineingezwängt werden, ob das Lehrziel oder der Unterrichtsbetrieb für ihre körperliche und geistige Veranlagung paßt oder nicht. Wohl ist die wirkliche Einheitsschule so umfassend, daß sie die gesamte bildungspflichtige Jugend eines Volkes ohne Unterschied des Geschlechtes, des Alters, der Neigungen, der Fähigkeiten, der elterlichen Verhältnisse in sich einschließt. Aber sie ist zugleich so planmäßig gegliedert und so elastisch, daß sie jeder erzieherischen Besonderheit, jeder Abstufung im Können der Kinder, jeder Forderung der Gesellschaft an die körperliche, geistige und seelische Erziehung gerecht werden kann.[1]

Der in Abb. 3 wiedergegebene Plan muß angesichts dieser Ankündigungen enttäuschen. Er bringt zwar die geforderte Einheit gut zum Ausdruck, läßt aber von einer "planmässigen Gliederung" und "Elastizität" wenig vermuten.

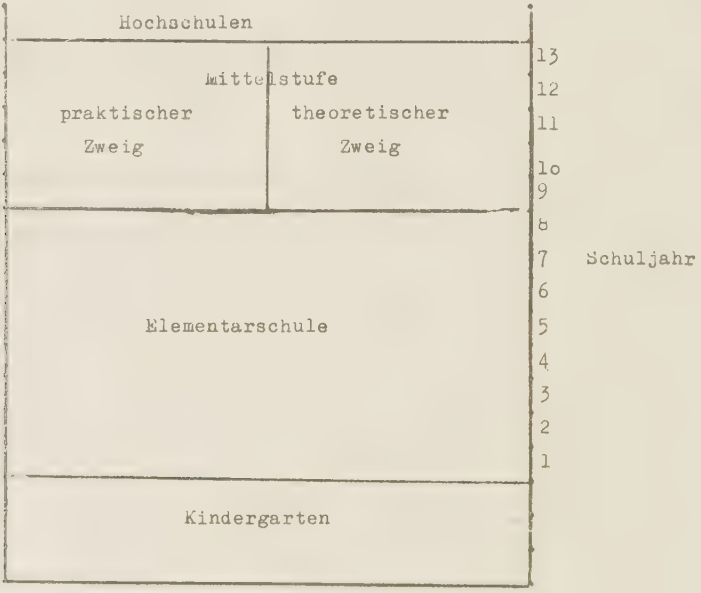


Abb. 3

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 47

Bis zum 14. Lebensjahr ist überhaupt keine Differenzierung vorgesehen, und die für den Oberbau vorgeschlagenen beiden Abteilungen entsprechen lediglich der von Marx beschriebenen ersten großen Arbeitsteilung in der Geschichte der menschlichen Arbeit. Allerdings muß gesagt werden, daß Schulz an eine weitere Differenzierung beider Abteilungen gedacht und auch entsprechende Vorschläge gemacht hat. Davon wird noch die Rede sein.

a. Der Kindergarten

Die Sozialdemokraten haben - wie es scheint als erste - den Besuch des Kindergartens für alle Kinder der Gesellschaft obligatorisch machen wollen. Diese Forderung ist nicht erstaunlich in einem sozialistischen Konzept, denn sie ist erstens abzuleiten aus der sozialistischen Familientheorie, zweitens aus dem sozialistischen Gleichheitsprinzip und drittens aus der Gleichsetzung von Spiel und Arbeit in allen sozialistischen Erziehungsvorstellungen.

Da in der sozialistischen Gesellschaft die völlige Eingliederung von Mann und Frau in den gesellschaftlichen Produktionsprozeß erfolgen soll und infolgedessen die Familie ihre Bedeutung für die Erziehung der Kinder verlieren wird, ist es nur folgerichtig, daß die Gesellschaft auch für die kleinsten Kinder Pflege und Erziehung übernehmen muß. Von dieser sozialistischen Auffassung über die zukünftige Rolle der Familie her ist daher die Forderung nach einem obligatorischen Besuch des Kindergartens für alle Kinder konsequent und einleuchtend. Weniger folgerichtig sind die Ausführungen, mit denen Schulz diesen Pflichtbesuch pädagogisch und psychologisch zu begründen versucht. Zunächst gehen seine diesbezüglichen Erörterungen von der Voraussetzung aus, daß die von geschulten Kindergärtnerinnen durchgeführte öffentliche Kindergartenerziehung notwendig besser sein muß als die frühkindliche Erziehung in der Familie. Seine Hinweise auf unhaltbare Zustände in Elendsvierteln oder auf die Überarbeitung der berufstätigen Mütter machen diese Annahme zwar insoweit glaubhaft und zutreffend. Die Begründung wird aber äußerst schwach, wenn er den Nachweis der pädagogischen Notwendigkeit für den Pflichtbesuch auch für die intakte Familie erbringen will. Daß viele Eltern, selbst in normalen Familien, falsch erziehen, ist bekannt. Wenn Schulz diese Tatsache aber auf mangelnde erzieherische Begabung zurückführen will, wird er unglaubwürdig:

> Die erzieherischen Talente sind nicht reichlicher über die Menschen verteilt wie die Talente für andere große

> und künstlerische Aufgaben des Menschengeschlechts. So kommt es, daß die meisten Kinder heute falsch erzogen werden.[1]

Bei dieser Argumentation erübrigt sich dann von vornherein der Vorschlag, durch Information und Erziehung der Eltern dem Übel abzuhelfen, denn wo kein Talent ist, kann nach dieser Version auch bei bester Schulung kein oder nur ein mäßiger Erfolg erwartet werden.

Aus dem sozialistischen Gleichheitsprinzip folgt für den Bereich der gesellschaftlichen Erziehung in erster Linie die Forderung nach gleichen Bildungschancen. Man hatte aber damals bereits erkannt, daß diese Forderung sich nicht einfach mit der Begabtenförderung von Kindern aller Gesellschaftsschichten durch einen den Begabungen angemessenen Schulbesuch erledigt. Fröbels Gedanken von der Wichtigkeit der frühkindlichen Erziehung für das spätere kognitive, kreative und soziale Verhalten hatten allmählich Boden gewonnen. Schulz bezieht sich ausdrücklich auf Fröbel, übernimmt aber dessen Gedanken nur insoweit, als sie in sein Konzept passen. Die von Fröbel herausgestellte Wichtigkeit der Mutter für die frühkindliche Entwicklung und seine Absicht, die Mutter auf ihre Erziehungsaufgaben vorzubereiten, bringt er verständlicher Weise nicht. Er legt den Ton darauf, daß dem Gleichheitsprinzip entsprechend in einer sozialistischen Gesellschaft alle Kinder in gut geleiteten Kindergärten, in einem für alle gleich gut gestalteten Milieu mit gleichen maximalen Anregungsmöglichkeiten eine gleich gute Startchance erhalten müssen. Getragen ist die Forderung von der Überzeugung, daß, ausgehend von einem totalen, d.h. einem alle Fähigkeiten jedes Kindes berücksichtigenden, Begabungsbegriff, in einer rechten frühkindlichen Erziehung alle bekannten Talente und Fähigkeiten bei allen Kindern wachgerufen werden können.

Der Kindergarten, dessen innere Organisation allein vom Spiel her gestaltet werden soll, ist für Schulz eine notwendige Vorstufe der Arbeitsschule. Dieser Zusammenhang ergibt sich aus der engen Verknüpfung von Spiel und Arbeit, die für alle sozialistischen Konzepte charakteristisch ist. Bereits die Frühsozialisten gingen von dieser Sichtweise aus und wollten aus diesem Grunde das kindliche Spiel in den Dienst der gesellschaftlichen Produktion stellen, so wenn Fourrier die jüngeren Kinder zu gesellschaftlichen Erdarbeiten heranziehen will, weil sie so gern in Dreck und Schlamm spielen. Der Sinn des Spiels wird ganz von der Zukunft her als ein Lernen für die Zukunft verstanden. Der Aspekt des Spiels als eines gegenwartsbezogenen Selbstzwecks taucht nicht auf:

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 52

> ... für das kleine Kind ist aber das Spiel Arbeit. Und gerade darum ist es für eine Schulorganisation, die die Arbeit als das wichtigste methodische Prinzip aufstellt, von der größten Bedeutung, daß das Lebensalter, in dem das Spiel, also die Arbeit, uneingeschränkt herrscht, von der öffentlichen Erziehung erfaßt wird ...[1]

Die Auffassung, daß "das Spiel eine Vorübung für das spätere Leben sei,"[2] ist nach Rudolf Oerter nicht falsifizierbar,

> da allgemeine Leistungssteigerung in irgendeiner Hinsicht immer auffindbar ist oder hypostasiert werden kann.[2]

Die Gleichsetzung von Spiel und Arbeit ist aber offenbar sehr einseitig, und diese Einseitigkeit erscheint nur dann in etwa gemildert, wenn man Arbeit im Sinne von Marx als eine Aktivität versteht, in der sich der Mensch völlig frei und lustvoll schöpferisch betätigt und sich dabei selbst produziert. Ob aber Schulz die ganze Tiefe des marxschen Arbeitsbegriffs wirklich erkannt hat, kann bezweifelt werden. Als gründlicher Kenner Fröbels hat er aber wohl von daher die notwendigen Korrekturen gegenüber sozialistischen Überinterpretationen des Spielbegriffes übernommen, sodaß er obiges Zitat mit den Worten enden läßt:"nicht zur methodischen und pädagogischen Qual und zur Beeinträchtigung, sondern zur Erhöhung der kindlichen Lust und Freude"[3] und für das innere Leben des Kindergartens die Anweisung gibt:

> In diesen Kleinkinderschulen soll nichts vom heutigen Schulunterricht getrieben werden ... Der Alleinherrscher im Kindergarten ist das Spiel, er diktiert die innere Organisation, er bestimmt die Methoden, er sorgt dafür, daß die Kinder mit Lust und Liebe in den Kindergarten eilen, er stellt die Verbindung der Entwicklung des Kindes mit der Außenwelt, mit den späteren Schuleinrichtungen und mit der gesellschaftlichen Entwicklung her, er sorgt für die tausendfältige Abwechslung, die der Mensch um so mehr liebt, je jünger er ist.[4]

b. Die Elementarschule

Mit der Forderung nach Verlängerung des obligatorischen Besuches der undifferenzierten Elementarschule bis zum 14. Lebensjahr geht Heinrich Schulz über alle zeitgenössischen Vorschläge, die den pflichtmässigen Grundschulbesuch betreffen, weit hinaus. Lediglich Hermann Lietz hat den gemeinsamen Unterricht in seiner Schule sogar bis zum 16. Lebensjahr ausgedehnt.

Es geht Schulz mit dieser Verlängerung des gemeinsamen Schulbe-

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 54

[2] Rudolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, (L. Auer, 1970), S.186

[3] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 54

[4] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 52/53

suchs natürlich in erster Linie um das soziale Anliegen, bei den Kindern eine unterschiedliche Bewertung von körperlicher und geistiger Arbeit und das Aufkommen von Klassen- oder Standesbewußtsein zu verhindern. Durch einen gemeinsamen praktischen Arbeitsunterricht, um den sich die theoretischen Fächer (Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Raumlehre, Physik, Chemie, Geschichte und eine fremde Sprache), als aus dieser Praxis sich ergebend, herumlagern sollen, glaubt er dieses Ziel am besten erreichen zu können. Über den Weg dorthin hätte sich Schulz - gemäß seinem Grundsatz, die Erarbeitung der besten Methoden und Wege in der Erziehung den Erziehungswissenschaften zu überlassen - nicht zu äußern brauchen. Er gibt aber doch einige Hinweise und bezieht sich dabei insbesondere auf entsprechende Ausführungen von Alwin Papst. Papst war Direktor des "Seminars für Knabenarbeit" in Leipzig, das vom "Deutschen Verein für Knabennandarbeit" gegründet worden war. Hatte man bisher die Einführung des Handarbeitsunterrichts mehr unter wirtschaftlichem Aspekt gesehen, so verlagerte dieser im Jahre 1866 gegründete Verein das Schwergewicht auf die pädagogische Bedeutung des Arbeitsunterrichts. Papst, der in Amerika die "Horace Man School" in New York besucht hatte, in der bereits ein Arbeitsunterricht praktiziert wurde, und der von dort viele Anregungen mitbrachte, wollte diesen Unterricht dem biogenetischen Grundgesetz anpassen. Dieses Anliegen nimmt Schulz auf, sodaß die Reihenfolge der Beschäftigungsarten in Anlehnung an Papst bei ihm folgendermaßen aussieht:

> Die jüngeren Kinder beginnen mit den Beschäftigungen im Hause, die höheren Stufen werden sodann in die Gewerbe außerhalb des Hauses und in die größeren sozialen Betriebe (Landwirtschaft, Forstwesen, Industrie) eingeführt ... Durch die Tätigkeit des Kochens werden chemische Kenntnisse gewonnen, die Werkstattarbeit führt zu geometrischen Grundbegriffen und zur Behandlung der Zahlen, und die theoretischen Arbeiten, die mit dem Nähen und Weben verknüpft sind, führen zur Erdkunde ...[1]

Damit wäre, zwar noch nicht im Detail, wohl aber in groben Umrissen, bereits eine Art Produktionsschule mit einem polytechnischen Bildungsauftrag skizziert, in der die Theorie sich wie von selbst aus der Praxis ergibt, wenn die hergestellte Beziehung auch manchmal etwas an den Haaren herbeigezogen erscheint.

c. Die Mittelschule

Da die moderne Industriegesellschaft auf einer hochgradigen Arbeitsteilung beruht, kann die Schule auf die Dauer an dieser Tatsache nicht vorbeigehen. Daher hat sie nach Schulz in vorsichtiger Weise

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 189

von der allgemeinen polytechnischen Bildung der Elementarschule zu einer auf den späteren Beruf sich beziehenden Bildung und Ausbildung überzugehen, allerdings immer unter Berücksichtigung des Postulats, daß der Zusammenhang zwischen manueller und geistiger Arbeit im Auge zu behalten ist.

Während Schulz für den theoretischen Zweig lediglich summarisch von der Aufnahme historischer, sprachlicher und logischer Disziplinen spricht, die unter steter Fühlungnahme mit der Praxis angeboten werden sollen, muß die Differenzierung auf der praktischen Seite insofern viel weiter gehen, als zum Schluß der Schulzeit unter steter Fühlungnahme mit der Theorie "die Praxis eines bestimmten Berufes" stehen soll. Was Schulz für den theoretischen Zweig unter Fühlung mit der praktischen Arbeit versteht, hat er nicht weiter erläutert. Man müßte z.B. fragen, ob es sich lediglich um eine theoretische Bezugnahme auf die praktische Arbeit handeln oder ob der praktische Arbeitsunterricht, wenn auch stark reduziert und auf höherem Niveau, weitergeführt werden soll. Es wird auch nicht deutlich, ob es sich bei den oben genannten Disziplinen um wahlweise zu besuchende Kurse oder um verschiedene Zweige der theoretischen Abteilung handelt.

Das Hauptinteresse von Heinrich Schulz gilt offensichtlich der praktischen Abteilung. In der Tat bedeutet die Aufnahme der Berufsausbildung in die Schule eine umwälzende Neugestaltung des ganzen deutschen Schulwesens. Die praktische Abteilung müßte dann eine weitgehende Differenzierung und bauliche Ausdehnung erfahren. Schulz liebäugelt ein wenig mit dem "technischen Gymnasium" Georg Kerschensteiners für alle praktischen Berufe. Da er an eine solche Möglichkeit aber wohl doch nicht recht glaubt, möchte er wenigstens entsprechend dem von Kerschensteiner vorgeschlagenen langsamen Übergang von der Praxis zur Theorie besondere Klassen für fähige Schüler einrichten, in denen mehr auf die theoretische Seite der praktischen Arbeit Rücksicht genommen wird und die auf diese Weise in einer Art zweiten Bildungsweg evtl. für den Hochschulbesuch vorbereiten können.

Im allgemeinen kann gesagt werden, daß Schulz in seinem Organisationsentwurf entsprechend seinem Erziehungs- und Bildungsverständnis das Prinzip der Einheit vor das Prinzip der Differenzierung stellen muß, und es ist sicher kein Zufall, daß die DDR nach 1945 die "wenig gegliederte" Einheitsschule eingeführt hat, die den Vorstellungen von Heinrich Schulz in ihrem organisatorischem Aufbau sehr nahe kommt.

3. Die Lehrerbildung und Lehrerbesoldung

Es ist erstaunlich, daß Schulz gerade das Gebiet, auf dem die Sozialdemokratie nach 1918 wirklich durchgreifende Reformen durchgesetzt hat, nur sehr oberflächlich behandelt und sich in seinen Ausführungen dazu fast ganz auf die Schilderung von Mißständen beschränkt: gemeint ist der Bereich der Lehrerbildung und der Lehrerbesoldung, für den in den Mannheimer Leitsätzen

> materielle und soziale Hebung der Lage der Lehrer und Lehrerinnen, entsprechend der Bedeutung ihrer Aufgabe und zur Erzielung der höchsten persönlichen Leistungsfähigkeit; Universitätsbildung für sämtliche Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen[1]

gefordert worden war. Entsprechend diesem Leitsatz drehen sich die Ausführungen von Heinrich Schulz fast ausschließlich um die Stellung, Ausbildung und Besoldung des Volksschullehrers. Daß die Volksschule den Sozialdemokraten besonders am Herzen lag, ist soziologisch zu erklären. Der größte Teil der Parteigenossen und Sympathisanten kam aus der Volksschule und konnte für seine Kinder kaum eine andere Schulbildung ins Auge fassen. In dem Volksschullehrer sah man, obwohl dieser Lehrerstand, wie Schulz selbst zugeben muß, wenig von der Sozialdemokratie wissen wollte, so etwas wie seinesgleichen. Der gering geachtete Status dieser Lehrergruppe in der damaligen Gesellschaft ist nach Schulz erstens auf seine "anrüchige" geschichtliche Vergangenheit, zweitens auf seine geringe Vor- und Ausbildung und drittens auf die vorwiegend proletarischen und bäuerlichen Rekrutierungsschichten dieses Berufs zurückzuführen. Der Oberschullehrer gehörte für Schulz entsprechend seiner sozialistisch-kämpferischen Sicht von der Struktur der Gesellschaft bereits zu "denen da oben." Er unterscheidet gemäß der marxistischen Theorie ziemlich undifferenziert zwischen "oben" und "unten", und da er als Volksschullehrer sich dem "unten" zugehörig fühlt, übersieht er die reiche Differenzierungsskala des "oben", in der der Gymnasiallehrer ganz unten stand und innerhalb seiner "oberen" Schicht ähnliche Probleme hatte wie der Volksschullehrer.

Während die in den Mannheimer Leitsätzen aufgeworfenen Probleme sich hauptsächlich mit Gegenwartsfragen beschäftigen und die Erörterungen über die Stellung des Volksschullehrers in der Gesellschaft demzufolge ganz auf die damaligen Verhältnisse bezogen bleiben, hat Schulz wenigstens in einem Punkt eine Prospektive für die Lehrer-

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 261

schaft der zukünftigen Einheitsschule entworfen. Zwar trägt er keine programmatischen Vorstellungen über den Lehrer für die neue Schule vor, er kommt aber in die Nähe eines solchen Programms, wenn er sich weniger für die Hebung des Volksschullehrerstandes als für die Angleichung aller Lehrerberufe einsetzt. Das Gleichheitsprinzip fordert erstens eine gleiche fachliche und finanzielle Bewertung der Arbeit aller Lehrer und Lehrerinnen, zweitens gleiche Achtung für den Lehrer in Stadt und Land und vor allem drittens die Gleichstellung der Ober- und Volksschullehrer. Den ersteren will er keinerlei Vorrechte zugestehen. Haben die Oberlehrer mehr Fachkenntnisse, so sind

> die Volksschullehrer den Akademikern in der pädagogischen Theorie und Praxis durchweg weit überlegen, sodaß sich diese Unterschiede gegeneinander ausgleichen.[1]

Über diese Angleichung der verschiedenen Lehrerberufe, die die sozialen Statusunterschiede beseitigen, ihre Andersartigkeit aber weiterhin zum Ausdruck bringen würde, hat Schulz im übrigen keine weiteren Angaben gemacht. Er verlangt lediglich eine wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrer, die aber nicht unbedingt auf der Universität erfolgen müsse. Unter Berücksichtigung der damaligen Verhältnisse an den Universitäten - es gab kaum Lehrstühle für Pädagogik - hielt er diese für eine vom Erziehungsstandpunkt aus zu rechtfertigende Lehrerausbildung nicht für geeignet.

In der Besoldungsfrage enthält sich Schulz, abgesehen von der Forderung nach gleicher finanzieller Bewertung der Arbeit aller Lehrerkategorien jeglicher konkreter Angaben und beschränkt sich auf die Versicherung, daß "die Sozialdemokratie ... nach wie vor allen berechtigten Gehaltswünschen der Volksschullehrer wohlwollender Förderer sein"[2] werde, ein Versprechen, das sie nach 1918 selbst unter schwierigen wirtschaftlichen Umständen eingehalten hat.

---

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 223

[2] Heinrich Schulz, a.o.O., S. 228

VIERTES KAPITEL

DER UTOPISCH-SOZIALISTISCHE EINHEITSSCHULENTWURF VON PAUL OESTREICH

A. Die weltanschauliche Grundposition

Den heutigen Gesamtschulplänen - auf ihre äußere Struktur gesehen- kommt der Plan Paul Oestreichs am nächsten. Inwieweit auch seine inneren Beweggründe den gegenwärtigen Intentionen entsprechen, kann erst eine Darlegung der weltanschaulichen Position zeigen, von der aus dieser Schulplan entworfen worden ist.

Paul Oestreich, bekannt als der führende Kopf der "Entschiedenen Schulreformer", hat seinen ersten Vorschlag für die Errichtung einer Einheitsschule bereits vor Gründung dieser Bewegung gemacht. Diese entstand erst, als die Einheitsschulbewegung durch die Revolution von 1918 und die damit verbundenen schulischen Veränderungen zu einer gewissen Ruhe gekommen war. Wohl aus diesem Grunde werden die Entschiedenen Schulreformer nicht in allen Pädagogik-Geschichten und -Lexika der Einheitsschulbewegung zugerechnet, nach unserer Meinung zu Unrecht, denn aus Enttäuschung über die halben Lösungen und steckengebliebenen Reformen nach den hoffnungsvollen Ansätzen im Gefolge der Revolution sammelte sich um Paul Oestreich eine Gruppe von Pädagogen, die sich von nun an als die konsequenteste, aktivste und auch wohl radikalste Vertreterin des Einheitsschulgedankens verstand.

1. Der politische Standort

Den historischen Darstellungen zufolge handelte es sich bei den Entschiedenen Schulreformern um eine Bewegung, die ihre Impulse aus dem Sozialismus und aus der Jugendbewegung erhielt. Diese Kennzeichnung trifft sicher im wesentlichen zu, sie bedarf aber einer Präzisierung des Begriffs Sozialismus, wie Oestreich ihn verstand, da dieser nicht einfach mit dem Begriff Marxismus gleichgesetzt werden kann.

Seinen äußeren und inneren politischen Werdegang hat Oestreich in einer Selbstbiographie[1] ausführlich beschrieben. Obwohl er Pädagoge war, hat er sich stets in erster Linie als einen politischen Menschen

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, (Berlin/Leipzig, 1947, Neuauflage)

betrachtet, dem Zeit seines Lebens eine radikale Veränderung der Gesellschaft am Herzen lag und für den die Pädagogik erst in dem Augenblick wichtig wurde, als er merkte, daß an eine Veränderung der Gesellschaft nur dann gedacht werden könne, wenn zunächst der Mensch geändert würde. Will man den Weg Oestreichs nachzeichnen, der zu seiner Forderung nach einer neuen Erziehung in einer neuen Schule geführt hat, so lassen sich folgende Stationen aufzeigen: 1.) Unzufriedenheit mit den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen und die Forderung nach ihrer Neugestaltung; 2.) Anschluß an verschiedene sozialistische Bewegungen, um in ihren Reihen für eine Veränderung der Gesellschaft zu kämpfen; 3.) die Erfahrung, daß selbst Revolutionen eine plötzliche Umgestaltung der Verhältnisse nicht zu wege bringen; 4.) die Erkenntnis, daß nur neue (totale) Menschen wirklich eine neue Volks- und Weltgemeinschaft aufbauen können; 5.) die Forderung nach einer neuen Erziehung, durch die man - zwar langsam, aber gründlicher - zum neuen Menschen kommen kann. Im Grunde laufen zwei Klärungsprozesse nebeneinander her: Erstens kristallisiert sich ein politischer Standpunkt heraus, der sich vom Sozialliberalismus Naumanns über den Sozialismus der SPD zu einem allgemeinen, d.h. offenen, von aller Parteidoktrin gelösten Sozialismus mit stark utopischem und religiösem Einschlag hin entwickelt; zweitens entsteht allmählich ein Erziehungsprogramm, das zwar wenig eigenständig in seiner Fundierung, aber durchaus originell in seiner praktischen Ausgestaltung ist.

Sozialpsychologisch erklärt Oestreich seinen Weg zum Sozialismus aus der "Tragödie der 'Aufstiegs-Kinder'"[1]. Für diese jungen Menschen gibt es nach seiner Meinung nur zwei Möglichkeiten der späteren Entwicklung: entweder werden sie zu Empörern, die gleiches Recht für alle fordern, oder zu avancierten Bürgern, die so schnell wie möglich ihre Herkunft zu vergessen suchen. Er selbst bezeichnet sich als einen proletarischen Empörer. Diese Kennzeichnung entspricht allerdings nicht ganz den Tatsachen, denn er war kein Arbeiterkind, sondern entstammte einem kleinbürgerlichen Elternhaus, in dem ein starker Aufstiegswille herrschte, gerade hinsichtlich des Vorwärtskommens und damit der Schulbildung der Kinder, in dem aber nach seiner Meinung zu wenig Zeit und Liebe für die Kinder vorhanden war. Die ausgesprochen negative Beschreibung seiner Kindheit ist insofern von Bedeutung, als - abgesehen von der Beeinflussung durch marxistische Auffassungen - ein innerer Zusammenhang zu bestehen scheint zwischen seinen Kindheitserlebnissen

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 11

und den späteren vorwiegend negativen Äußerungen über die Familie und ihre Erziehungsfunktion.

Die Lösung Oestreichs vom Parteiensozialismus erfolgte aus Enttäuschung über dessen Versagen nach der Übernahme der politischen Führung in Rußland und in Deutschland. Der deutschen Sozialdemokratie wirft er vor, daß sie die bürgerliche Welt nicht beseitigt, sondern höchstens für einige Zeit "gerettet" habe und sich im übrigen nur durch Parteidisziplin, "Bonzentum" und "Marxfestigkeit" auszeichne, ein Vorwurf, der nur zum Teil gerechtfertigt ist. Siegfried Kawerau, ein zweiter einflußreicher Vertreter der Bewegung der Entschiedenen Schulreformer, distanziert sich ausdrücklich vom russischen Bolschewismus, der nichts weiter fertiggebracht habe, als den alten russischen "Bevormundungsstaat" fortzusetzen.[1] Im Grunde also versuchten Oestreich und Kawerau den Sozialismus zu retten, indem sie ihn aus seinen bisherigen konkreten Manifestationen herausnahmen. In diesem Punkte steht die Bewegung der Entschiedenen Schulreformer der heutigen neuen Linken sehr nahe. Was sie aber sowohl von den damaligen sozialistischen Parteien wie von der heutigen neuen Linken abhebt, ist ihre Ablehnung des Klassenkampfes mit den dazugehörigen Haßideologien. Beibehalten wird aus dem Gedankengut von Karl Marx die Ablehnung des kapitalistischen und liberalen Wirtschaftssystems, die Forderung nach einer sozialistischen, d.h. auf genossenschaftlicher Basis beruhenden zukünftigen Gesellschaftsordnung, die Geschichtsinterpretation des historischen Materialismus sowie die These von der Entfremdung des Menschen in der kapitalistischen Arbeitswelt.

Obwohl Oestreich Sozialismus und Utopie gleichsetzt und Auswahltexte von utopischen Staats- und Gesellschaftsmodellen - von Thomas Morus bis zu den Frühsozialisten - neu herausgegeben hat, entwirft er kein Modell für eine konkrete Zukunftsgesellschaft: "Wir wissen nicht, wie volklich-menschliche Kultur der Zukunft aussehen wird, aber wir wollen sie."[2] Dieses Fehlen von konkreten Organisationsvorschlägen für eine zukünftige Gesellschaft erklärt sich einerseits aus der Enttäuschung über das Scheitern aller bisherigen Realisierungsversuche des Sozialismus und andererseits aus dem starken Einfluß lebensphilosophischer Gedanken, die über die Jugendbewegung das Konzept der Entschiedenen Schulreformer mitbestimmt haben. Leben läßt sich nicht auf

---

[1] Paul Oestreich, Hg. Menschenbildung, (Berlin, 1922), S. 129/130

[2] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 47

Flaschen ziehen, infolgedessen kann nur ein elastischer Rahmen abgesteckt werden, in dem es sich maximal entfalten und immer wieder neu manifestieren kann. Aus diesem Grunde wird jegliche Uniformierung in Lebenshaltung, Lebensformung und somit in der Bildung des einzelnen Menschen sowie der Völker abgelehnt. Allerdings gibt es lebensfeindliche Strukturen in der Gesellschaft, die unbedingt abgebaut werden müssen. Die Wurzel allen Übels sieht Oestreich wie alle Sozialisten im Besitz. Natürlich ist er nicht so naiv wie ein großer Teil der Frühsozialisten, einfach die Abschaffung des Geldes zu fordern. Die Egalität bezüglich des Besitzes - die einzige, die er fordert - muß auf andere Weise erreicht werden. Oestreich schlägt daher die Schaffung folgender Grundbedingungen für die Gestaltung einer sozialistischen Gesellschaft vor: Erstens muß jeder in der Gesellschaft, der gesundheitlich dazu in der Lage ist, arbeiten; zweitens muß jegliche Arbeit das gleiche Ansehen genießen; drittens darf nur Arbeit geleistet werden, die für die Gesellschaft notwendig ist; und viertens soll die Arbeit den Fähigkeiten und Möglichkeiten jedes Einzelnen entsprechen. Erst wenn diese Voraussetzungen, die zum großen Teil auf marxsches Gedankengut zurückgehen, erfüllt sind, ist eine gleichmässige Entlohnung gerechtfertigt und wird, was noch wichtiger ist, auch als gerecht empfunden. Somit läßt sich über die zukünftige Gesellschaft immerhin konkret sagen, daß ihr Zusammenleben sich auf genossenschaftlicher Ebene aufbauen soll und daß sie nur Menschen kennen wird, die für ihre Arbeit in gleicher Weise entlohnt werden.

Der enge Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik, der sich für Oestreich aus seinem politischen Werdegang ergab, schlägt sich dann auch in seiner Forderung nieder, vor Aufstellung pädagogischer Programme "sich über einige fundamentale Tatsachen klar (zu)werden."[1] Er denkt dabei an in die Zukunft weisende politische und soziologische Tendenzen, die er in der Weltentwicklung meint feststellen zu können und von denen einige bereits im Kommunistischen Manifest Erwähnung finden. Da sie zum Teil auch heute noch aktuell sind, sollen sie kurz referiert werden. So ist Oestreich der Meinung, daß in der Zukunft 1.) die Übervölkerung der Welt jegliche Expansion zu "Raub und Mord" macht; daß 2.) die über die ganze Welt sich ausdehende Zivilisation alle Völker zum Nationalbewußtsein bringen und daß das Kolonialwesen aus diesem Grunde absterben wird; daß 3.) durch erweiterte Kommunikationsmöglichkeiten infolge der sich immer mehr ent-

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 33

wickelnden Technik die Völker näher aneinanderrücken werden, mit der Konsequenz, daß Grenzen, Pässe, Zölle ihren Sinn verlieren; daß 4.) alle Gebiete der Erde sich industrialisieren werden, was zur Folge haben wird, daß das Schwergewicht der Märkte sich von der Expansion auf die Intensivierung der Marktwirtschaft verlegen wird, wodurch "Regelungen", d.h. in unserer Sprache Planungen und Eingriffe, erforderlich werden; daß 5.) der Glaube an die Minderwertigkeit farbiger Rassen sich als Aberglauben erweisen wird; daß 6.) ein öffentliches Gewissen entstehen wird, daß jede Sklaverei auf die Dauer unmöglich macht; daß 7.) eine Skepsis gegen die Überlieferung, besonders auch in den Konfessionen, sich entwickeln wird; daß 8.) die rasende Technik unvorbereitet Völker überfällt, sodaß 9.) ein allgemeines Chaos zu befürchten sein wird mit "instinktloser Vermischung der Rassen", mit Aberglauben und immer neuen Versuchen, "sich völker- oder schichtenweise oder in Person einzelner Diktatoren als Gewalthaber über die ganze Menschheit durch skrupellose Verwendung der technischen Mittel zu ihrer Niederhaltung aufzuwerfen."[1]

In dieser Aufzählung laufen offenbar eine positive und eine negative Tendenz nebeneinander her. Positiv wird gesagt, daß die Menschheit, gezwungen durch die Übervölkerung der Erde, notwendig auf einen Abbau des Vorranges der Rassen, des Eigentums, der Bildung, der technischen Überlegenheit und damit auf eine Beseitigung der Unterdrückung zugehen kann. Daneben ist aber gleichzeitig negativ die Möglichkeit von neuer Unterdrückung, Terror und chaotischen Zuständen gegeben. Oestreich hat diese beiden Tendenzen auf die Begriffe "Chaos" und "Kosmos" gebracht. Was mit letzterem gemeint ist, wird noch zu erörtern sein. Zunächst ist wichtig, daß der Mensch angesichts dieser Sachlage zwei wichtige Entscheidungen zu treffen hat: Er wird sich erstens einer dieser Tendenzen anschließen müssen und zweitens das beste Mittel zur Durchsetzung des gewählten Zieles zu finden haben. Natürlich wird kein vernünftiger Mensch sich für das Chaos entscheiden, aber [illegible] bei einem positiven Entschluß bleibt die Beantwortung der Frage wichtig, ob der endgültige Sieg der positiven Tendenz mit gewaltsamen oder friedlichen Mitteln erkämpft werden soll. Für Oestreich bedeutet diese Alternative: gewaltsamer Umbruch oder neue Erziehung. Sein Entschluß, den zweiten Weg zu wählen, macht deutlich, wieweit er sich im Grunde vom ursprünglichen Marxismus entfernt hat. Wer sich für Volkserziehung auf lange Sicht entscheidet, ist kein Revolutionär im

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 56/57

politischen Sinne, sondern will eine allmähliche Veränderung durch Evolution. In dieser Hinsicht steht Paul Oestreich als überzeugter Pazifist den Frühsozialisten weit näher als etwa der marxschen Grundposition. Im übrigen muß betont werden, daß die Entscheidung für den friedlichen Weg dem gewählten Ziel nichts von seiner radikalen Veränderungstendenz nimmt.

2. Die philosophische Position

Die Frage, was Oestreich eigentlich unter "Kosmos" im Gegensatz zum "Chaos" versteht, kann nur von seinen philosophischen Grundüberzeugungen her beantwortet werden, denn die Beschäftigung mit politischen Fragen treibt Oestreich nach seinen eigenen Worten zu einer immer "rücksichtsloseren Vertiefung zum Zeitlosen im Gegenwärtigen."[1] Der Gang des Klärungsprozesses verläuft also von der Politik über die Philosophie zur Pädagogik. Der Kosmosbegriff hat bei Oestreich den gleichen Sinn, den ihm bereits die alten Griechen gegeben haben, und den Platon folgendermaßen artikuliert hat:

> Die Weisen lehren, daß Himmel und Erde, Götter und Menschen Gemeinschaft zusammenhält und Freundschaft und Ordnung und Maß und Gerechtigkeit; und darum nennen sie das alles Kosmos.[2]

Aus dieser kurzen Definition lassen sich nun drei Begriffe ableiten, die in den Überlegungen Oestreichs eine große Rolle spielen. Kosmos meint 1.) die Totalität der gesamten Wirklichkeit, von der zu sagen ist, daß sie 2.) nur sinnvoll als Gemeinschaft gedacht werden kann, die sich wiederum 3.) auf Harmonie gründen muß.

Zu 1. Totalität. Der Begriff Totalität wird von Oestreich wie eine Vokabel gebraucht, von der man annimmt, daß sie von jedermann verstanden wird und die infolgedessen keiner ausführlichen Beschreibung bedarf. Peter Petersen hat in seinem 1926 erschienenen Buch "Die Neueuropäische Erziehungsbewegung" von einer durch den "Totalismus" geprägten neuen Zeit gesprochen,[3] sodaß sich Oestreich mit seinem Totalitätsbegriff insoweit ganz im Rahmen der damaligen Diskussion hält. Der Begriff erhält aber in seinem Konzept insofern eine besondere Färbung, als es ihm in erster Linie darauf ankommt, mit und in ihm Polares und Kontradiktorisches dialektisch zu vereinen, denn "Polares und Kontradiktorisches gibt erst zusammen das Drehungsfeld des Lebens."[4]

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 8

[2] Platon, Gorg, 508a aus Johannes Hirschberger, Geschichte der Philosophie, (Herder, Basel, 1965), I, 25/26

[3] Peter Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, S. 47

[4] Paul Oestreich, a.o.O., S. 56

Es ist daher nicht verwunderlich, daß Synthese in diesem Sinne zu einem Zentralmotiv seines ganzen Konzepts wird. Synthese bedeutet für Oestreich nicht Aufhebung des in These und Antithese Gegebenen zu einem neuen Dritten, sondern lediglich ihre Versöhnung und Ergänzung bei gleichzeitigem Bestehenbleiben des gegensatzlichen Charakters. In der Synthese vereinigt werden sollen z.B. folgende polaren Reihen, die sich auf den Einzelmenschen wie auf das menschliche Zusammenleben beziehen:

> Technisches Überall und doch Heimat und Seßhaftigkeit; aller Dinge und Naturkräfte mächtig und doch (und gerade) Askese; die Güter verachten und lieben; die enge menschenerfüllte Erde und tiefste persönliche Einsamkeit.[1]

Anthropologisch gesehen heißt Totalität die leiblich-geistig-seelische Totalität des Menschen, in "dem alle Wesentlichkeiten zur Wirksamkeit erblüht sind"[2]. Oestreich spricht auch von des Menschen voller Entwickeltheit und will damit wie Karl Marx das Recht auf die freie Individualisierung jedes Einzelnen zum Ausdruck bringen. Der zu seinem vollkommenen persönlichen Sein gelangte Mensch wird keine Minderwertigkeitskomplexe mehr entwickeln können und somit frei sein von Neid und Mißgunst. Es wird ihm wie von selbst möglich sein, das Liebesgebot Jesu zu erfüllen, seinen Nächsten zu lieben wie sich selbst. Erst der totale Mensch wird die Autonomie erlangen, die nötig ist, um ohne Vorgesetzte und Untergebene in einer Gemeinschaft frei leben und arbeiten zu können. Er ist nicht in erster Linie der durch seinen analytischen Verstand herrschende, sondern der schöpferische, der "synthetisch organisierenden Tat" mächtige Mensch. Oestreich fordert daher die Synthese von Denken und Handeln, wobei ganz im Sinne Fichtes das Handeln den Primat erhält und das Denken zum Diener des Handelns wird. Die von Oestreich geforderte Produktionsschule ist nicht zu verstehen ohne das Postulat Fichtes "nicht blosses Wissen, sondern nach deinem Wissen T u n ist deine Bestimmung."[3] Von daher versteht sich auch die leidenschaftliche Forderung Oestreichs nach der Synthese von Kopf- und Handarbeit. Zur Realisierung dieses Anliegens und zur Versöhnung der obigen polaren Reihen braucht man nicht in erster Linie den dialektisch geschulten Denker. Käme es Oestreich allein auf diesen an, so wäre sein unentwegter Kampf gegen die "Verkopfung"des Menschen in der reinen Denkschule völlig unlogisch. Oestreich dachte

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 56

[2] Paul Oestreich, a.o.O., S. 36

[3] Johann Gottlieb Fichte, Die Bestimmung des Menschen (Meiner, 1962), S. 85

und fühlte viel zu sozial, um diese Synthese einigen fähigen Köpfen zu überlassen. Zur Totalität soll es in jedem einzelnen Menschen kommen können. Daher verlegt er den Vorgang der Synthese vom Kopf ins Herz und kann nun sagen, daß die obigen polaren Möglichkeiten in jedem einzelnen Menschen "zusammengeliebt" werden müssen.

Man könnte annehmen, daß Oestreich mit dem Totalitätsbegriff den in der damaligen Philosophie, Pädagogik und Psychologie bereits wirksam gewordenen Ganzheitsgedanken aufgegriffen habe. Eine Beziehung zu diesem neuen Ganzheitsdenken läßt sich sicherlich nicht abstreiten. Totalität meint aber in der Auffassung Oestreichs mehr als etwa die Ganzheit einer tatsächlich vorgefundenen Wirklichkeit. Sie ist eine Idee, die auf Vollkommenheit ausgerichtet ist. Der totale Mensch, das totale Volk, die totale Menschheit sind Ideale, die gewollt und geglaubt werden. Erst wenn man diesen idealistischen Einschlag voll würdigt, wird man auch die in dem Munde eines Sozialisten merkwürdig klingende Forderung nach der Religiosierung des Menschen, der Völker und der Menschheit einordnen und verstehen können. Oestreich redet von der Möglichkeit der Vergöttlichung des Menschen und der Realisierung des Reiches Gottes auf Erden. Aus diesem Grunde hat man ihn als einen Pantheisten bezeichnet, eine Kennzeichnung, die er selbst nicht bestätigt hat, die aber auch nicht ganz von der Hand zu weisen ist. Allerdings läßt sich aus seinen Äußerungen kein vollständiges pantheistisches System aufbauen, da ihm an einer philosophischen Erklärung der Welt im allgemeinen nicht gelegen ist. Im Mittelpunkt seines Interesses steht allein der Mensch, das menschliche Zusammenleben und die vom Menschen hervorzubringende neue Kultur. Ein vollständiger Pantheismus, in den doch vor allen Dingen auch die Natur mit einzubeziehen wäre, läßt sich in seinem Konzept nicht nachweisen. Wie bei den Sozialisten im allgemeinen steht auch bei ihm das Verhältnis zur Natur vorwiegend unter dem Aspekt ihrer Beherrschung durch die Technik zum Zwecke der Vollendung des Menschen. Auch in diesem Punkte ließe sich eine Verbindung zum Idealismus, etwa zu Kant und Fichte herstellen. Wenn von der Vergöttlichung des Menschen die Rede ist, dann handelt es sich ausschließlich um ein innermenschliches und zwischenmenschliches Geschehen, sodaß man den Pantheismus Oestreichs genauer als eine auf den Menschen bezügliche Immanenzreligion präzisieren müßte.

Da im allgemeinen dem Pantheismus ein gebrochenes Verhältnis zur Ethik nachgesagt wird, muß Oestreichs Standpunkt in dieser Hinsicht noch näher beleuchtet werden. Daß das Problem auch für ihn

selbst akut war, zeigt Oestreichs ausdrückliche Ablehnung der Auffassung Wynekens, daß die Moral als die Wurzel allen Übels im menschlichen Zusammenleben anzusehen sei. Er plädiert nicht wie dieser für die vollkommene Abschaffung der Moral, fordert aber mit Nietzsche eine Umwertung der Werte, also eine neue Ethik. Fragen wir konkret, wie diese neue Ethik aussehen soll, dann erhalten wir folgende Antwort:

> Von der privateigentümlichen Sippen-, Schichten, Individualethik (müssen wir) zur genossenschaftlichen Religiosität gelangen, die unserer technischen Reife gemäß ist ... die den voll entwickelten, zu seinem höchsten Sein gestiegenen Menschen in der technisch, wirtschaftlich, politisch total werdenden Gesellschaft von selbst 'sozial' sein läßt.[1]

Ganz im Sinne Bergsons erwartet Oestreich die Neuschöpfung und Verbreitung einer höheren Moral von Propheten, "großen Rauschträgern", asketischen Erneuerern und Weltordnern, also von charismatischen Führern, die er sich gleichzeitig als Politiker denkt, die das Charisma besitzen, ein totales Ziel als zu erreichende Utopie vor Augen zu stellen und für dessen Durchführung die Menschen zu begeistern. Den Mangel an solchen Führern beklagt er bitter, nicht ahnend, daß diese sehr leicht zu Verführern werden können, eine Möglichkeit, die er selber nach 1933 bitter zu spüren bekam.

Die Frage nach dem Inhalt der anzustrebenden neuen Moral wird leichter zu beantworten sein, wenn der Deutung nachgegangen wird, die Oestreich dem Begriff "Glauben" gibt. Zwar fehlen auch in dieser Hinsicht präzise und konkrete Definitionen, sodaß nur über ein Schlüsselwort der richtige Zugang gefunden werden kann. In seiner Selbstbiographie macht Oestreich - ein wenig en passant- die Bemerkung, daß er sich auf den Glauben Fichtes berufen möchte, und in der Tat tragen die Ausführungen, die Fichte in seiner Schrift "Die Bestimmung des Menschen" unter dem Titel "Glauben" zu diesem Thema gemacht hat, wesentlich zum Verständnis der Gedankengänge Oestreichs bei. Es interessiert in diesem Zusammenhang nicht, eine Diskussion über das Verhältnis von Glauben und Wissen und über die Funktion des Glaubens in der Philosophie Fichtes anzustellen. Für die Beantwortung unserer Frage ist aber bedeutsam zu erfahren, welchen Inhalt Fichte seinem Glauben gibt. Nach Hirschberger berühren wir mit dieser Frage die schwächste Stelle in Fichtes Philosophie, da im Grunde nur die formale, inhaltsleere Antwort gegeben werde, daß der Sinn des Glaubens die Bestimmung des Menschen zum Handeln sei. Damit aber sei die Gefahr

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 57

eines "vielgesichtigen Dynamismus" heraufbeschworen.[1] Nun muß Hirschberger allerdings zugeben, daß Fichte nicht vom Handeln allgemein, sondern einzig und allein vom sittlichen Handeln spricht, ja, daß im Grunde für ihn das ganze Handeln des Menschen nur in diesem Bezug relevant ist. Somit wird das Handeln des Menschen in der Welt zu einem einzigen sittlichen Auftrag, der, die Privatsphäre des Menschen übersteigend, die sittliche Verantwortung für die ganze Welt zur Folge hat. Von hier aus läßt sich die angeblich inhaltsleere Bestimmung des Glaubens bei Fichte nun doch mit Inhalt füllen: Ziel und Zweck des sittlichen Handelns ist

> eine andere und bessere Welt, als die für mein sinnliches Auge vorhandene; es (das Handeln) macht, daß ich diese bessere Welt begehre, sie mit allen meinen Trieben umfasse, und ersehne, nur in ihr lebe, und nur an ihr mich befriedige.[2]

Fichte macht auch konkrete Angaben darüber, an welchen Punkten dieses sittliche Handeln anzusetzen habe: Erstens ist dem Menschen die Beherrschung der Natur als sittliche Aufgabe gegeben, damit er vor Naturkatastrophen, Krankheit und Seuchen geschützt werde und er

> keines größeren Aufwandes an mechanischer Arbeit (bedarf) ..., als ihrer der menschliche Körper bedarf zu seiner Entwicklung, Ausbildung und Gesundheit, und diese Arbeit soll aufhören Last zu sein; denn das vernünftige Wesen ist nicht zum Lastträger bestimmt.[3]

Als zweite sittliche Aufgabe für die Welt ergibt sich ein Bildungsauftrag in extensiver und intensiver hinsicht:

> Nachdem jenes erste Ziel erreicht sein wird (die extensive Ausdehnung der Bildung über die ganze Welt), nachdem alles Nützliche, was an einem Ende der Erde gefunden worden, sogleich allen bekannt und mitgeteilt werden wird, dann wird ununterbrochen, ohne Stillstand und Rückgang, mit gemeinschaftlicher Kraft, und mit Einem Schritte die Menschheit zu einer Bildung sich erheben, für welche es uns an Begriffen mangelt.[4]

Der letzte und wichtigste sittliche Auftrag des Menschen in dieser Welt aber ist nach Fichte die Schaffung eines neuen wahren Staates, in dem "alle untereinander sich die gleichen Verbindlichkeiten auflegen"[5] und in dem infolgedessen "alle Verabredungen ... notwendig gerecht sein werden"[6]. Ja,

> in diesem einzig wahren Staate wird überhaupt alle Versuchung zum Bösen, ja sogar die Möglichkeit, vernünftiger Weise eine böse Handlung zu beschließen, rein abgeschnitten sein, und es wird dem Menschen so nahe gelegt werden, als es ihm gelegt werden kann, seinen Willen auf das Gute zu richten.[7]

---

[1] J. Hirschberger, Geschichte der Philosophie, II,369 ff
[2] J.G. Fichte, Die Bestimmung des Menschen, S. 101
[3] J.G. Fichte, a.o.O., S. 105
[4] J.G. Fichte, a.o.O., S. 108/109
[5] J.G. Fichte, a.o.O., S. 109
[6] J.G. Fichte, a.o.O., S. 109
[7] J.G. Fichte, a.o.O., S. 112

Und an einer anderen Stelle heißt es:

> Hier, wo das kleine, enge Selbst der Personen schon durch die Verfassung vernichtet ist, liebt jeder jeden andern wahrhaft als sich selbst, als Bestandteil jenes großen Selbst, das allein für seine Liebe übrig bleibt, und von dem auch er nichts mehr ist, als ein bloßer Bestandteil, der nur mit dem Ganzen zugleich gewinnen oder verlieren kann. Hier ist der Widerstreit des Bösen gegen das Gute aufgehoben, denn es kann kein Böses mehr aufkommen ... Hier ist jeder immer in Bereitschaft, seine Kraft an die Kraft des andern anzuschließen, und sie der des andern unterzuordnen.[1]

Diese Zitate entsprechen genau der Forderung Oestreichs nach einer neuen Gesellschaft, in der jeder von selbst sozial sein kann. Beherrschung der Natur, Bildungsausdehnung und -höherentwicklung in der Welt, Einrichtung von gerechten und wahren Staaten, in denen das Liebesgebot Jesu praktiziert werden kann, und schließlich - das muß noch hinzugefügt werden - als Folge des Zusammenlebens gerechter Staaten ein ewiger Friede in der Welt, das ist der Inhalt des Glaubens bei Fichte, der sich genau mit dem Glauben Paul Oestreichs deckt. Allerdings muß ein wichtiger Zusatz gemacht werden, der den Glauben, wie Fichte ihn versteht, doch in einer wesentlichen Hinsicht von der Auffassung Oestreichs absetzt. Nach Fichte genügt die irdische paradiesische Realität dem Menschen nicht, er strebt über sie hinaus in eine ewige überirdische Welt. Weniger von seiner marxistischen Herkunft als vielmehr von seinem immanenzreligiösen Ansatz her verbietet sich für Oestreich dieser Überstieg. Eine gewisse Nähe des immanentistischen Pantheismus zum Atheismus ist nicht zu leugnen. Mit dieser Feststellung verliert die gleichzeitige Verbindung Oestreichs zum Marxismus einen Teil ihrer Inkonsequenz.

Warum der Weg vom totalen Menschen zur totalen Menschheit nach Oestreich über das totale Volk gehen muß, ist aus seinen Gedankengängen auf logischem Wege nicht zu erschließen. Man fragt sich zunächst vergeblich, warum Völker überhaupt weiterbestehen sollen. Die einfachste Antwort würde lauten, daß an ihrer tatsächlichen Existenz nicht vorbeigegangen werden kann, und diese Erklärung scheint auch die einzig mögliche. Die Schwierigkeiten im Konzept Oestreichs ergeben sich aus dem Widerspruch, daß nach Marx die Realisierung des Sozialismus am Punkte 0 beginnen soll und somit die Geschichtslosigkeit des neuen Beginns vorausgesetzt wird, andererseits aber mit dem Begriff Volk eine Realität ins Spiel gebracht wird, die nur als ethni-

---

[1] J.G. Fichte, Die Bestimmung des Menschen, S. 113

sche und geschichtlich gewordene voll verständlich wird. Auf die Vergangenheit gibt es in Oestreichs Volksbegriff keinen positiven Bezug, die Gegenwart gilt nur als Ausgangspunkt, das ganze Gewicht des ethischen Impulses richtet sich im utopischen Glauben auf die Zukunft. In dieser Hinsicht haben der Sozialismus Oestreichs und der Idealismus Fichtes den gleichen Ausgangspunkt, wie ihn Fichte beschreibt:

> Auch schon in der bloßen Betrachtung der Welt, wie sie ist abgesehen vom Gebote, äußert sich in meinem Innern der Wunsch, das Sehnen - nein, kein bloßes Sehnen, die absolute Forderung einer besseren Welt. Ich werfe einen Blick auf das gegenwärtige Verhältnis der Menschen gegeneinander selbst, und gegen die Natur; auf die Schwäche ihrer Kraft, auf die Stärke ihrer Begierden und Leidenschaften. Es ertönt unwiderstehlich in meinem Innern: So kann es unmöglich bleiben sollen; es muß, o, es muß alles anders, und besser werden ... In dem Gegenwärtigen kann mein Gemüt nicht Platz fassen, noch einen Augenblick ruhen; unwiderstehlich wird es von ihm zurückgestoßen; nach dem Künftigen und Bessern strömt unaufhaltsam hin mein ganzes Leben.[1]

Der Grund, warum Paul Oestreich den Volksbegriff in sein Konzept mitaufgenommen und so stark in den Vordergrund gerückt hat, liegt in Wirklichkeit auch anderswo: Oestreich hat im Unterschied zum Weltkommunismus nicht in erster Linie international gedacht. Die totale Menschheit sieht er im Grunde nur durch sein Volk hindurch. Wenn er am Schluß des zweiten Teiles seiner Selbstbiographie, der erst nach dem Ende des zweiten Weltkrieges geschrieben wurde, sagt:

> Zu dieser politischen und religiösen, zu dieser totalen Menschheitsaufgabe die Jugend des deutschen, innig geliebten Volkes zu erziehen, zu wecken, reif zu machen, dazu zog einmal der 'Entschiedene Schulreformer' aus,[2]

dann läßt dieser Satz erkennen, daß die Liebe zu seinem Volk ihn dazu getrieben hat, für dieses sein Volk Vollkommenheit zu erstreben, bei gleichzeitiger Erkenntnis, daß diese Vollkommenheit nur erreicht werden kann, wenn durch das eigene Volk hindurch die ganze Menschheit mitgeliebt wird.

Das Totale Volk im Sinne Oestreichs wird sich auszeichnen durch die Einheit einer neuen Kultur: Einheit nun allerdings nicht gedacht als Uniformität, sondern als Vielheit in der Einheit. Diese Kultur wird nicht mehr zerfallen in Kultur und Zivilisation, also auch nicht in Kunst, Technik und Wirtschaft als voneinander getrennte und nicht zu vereinende Bereiche, sie wird auch nicht mehr schichtenspezifisch

---

[1] J.G. Fichte, Die Bestimmung des Menschen, S. 101/102

[2] P. Oestreich, Aus dem Leben eines pol. Pädagogen, S. 99

sein. Ihre Vielfalt erhält sie durch die Vielheit vieler eingenständiger, total gewordener produktiver Menschen. Zur Einheit aber wird sie, indem das ganze Volk sein ganzes Leben aus einer "Gesamtstimmung" heraus fühlt und gestaltet. Fragt man nach dem Inhalt dieser Gesamtstimmung, so erhält man auf diese Frage keine konkrete Antwort. Es kann sich aber nach der Grundauffassung Oestreichs nur um die bereits erwähnte zur Religiosität erhobene Sozialität handeln. Damit rückt der Gemeinschaftsbegriff ins Blickfeld, der bei den Entschiedenen Schulreformern zwar nicht zu d e m Zentralbegriff geworden ist wie etwa bei Peter Petersen, der aber insofern für sie pädagogisch wesentlich ist, als die von Oestreich gewollte neue Schule eine Lebensgemeinschaftsschule werden sollte.

Zu 2. Gemeinschaft:[1] Nach dem Erscheinen des Tönnies'schen Werkes "Gemeinschaft und Gesellschaft" konnte noch auf Jahrzennte hinaus keine Diskussion über das Gemeinschaftsproblem geführt werden, ohne daß zuvor dieses Begriffspaar wieder erörtert worden wäre. Obwohl die Begriffsbestimmungen sich in der Folgezeit im einzelnen nicht immer mit den Definitionen von Tönnies decken, sind die Hauptunterscheidungsmerkmale, die dieser herausgearbeitet hatte, von den meisten Autoren beibehalten worden. Gesellschaft bezeichnet ein zwischenmenschliches Handeln, für das ein rationaler Zweck konstitutiv ist, während für das Miteinander und Zusammenleben in der Gemeinschaft gerade nichtrationale Momente als entscheidend angesehen werden. So bleibt Gesellschaft auch bei Kawerau eine rational bestimmte Realität, während Gemeinschaft als eine innere, freie, wahrhaft "organische", auf Opfer und Hingabe sich gründende Verbindung mehr dem Irrationalen und Affektiven zugeordnet wird. Gesellschaft wird von ihm als ein "'Zusammenleben und -wirken unter bestimmten wirtschaftlichen Bedingungen zur Befriedigung allgemein wirtschaftlicher Bedürfnisse'"[2] definiert, Gemeinschaft dagegen als eine auf ein gemeinsames Werk ausgerichtete Arbeitsgemeinschaft dargestellt. Wie bei den Sozialisten allgemein bleibt also auch hier die Arbeit Ausgangs- und Endpunkt aller menschlichen Zusammenschlüsse. Allerdings erfährt der Begriff Arbeit in den Auffassungen der Entschiedenen Schulreformer eine totale Ausweitung und kommt so der von Fichte behaupteten Urtätigkeit des personalen Kerns im Menschen ziemlich nahe.

---

[1] Die folgende Behandlung dieses Problems bezieht sich zusätzlich auf einen Aufsatz von Siegfried Kawerau mit dem Titel "Gemeinschaftsleben und Gemeinschaftskunde", der in der von P. Oestreich herausgegebenen Schrift "Menschenbildung" veröffentlicht wurde. (Paul Oestreich, Hg., Menschenbildung, Berlin, 1922, S. 117 ff.)

[2] Paul Oestreich, a.a.O., S. 117

Wichtig ist nun, daß entgegen der Auffassung von Ferdinand Tönnies Gemeinschaft und Gesellschaft von Paul Oestreich nicht als zwei sich antinomisch gegenüberstehende Idealtypen menschlicher Gesellungsmöglichkeit angesehen werden. Sie gehören zwar in die oben erwähnten, von Oestreich aufgestellten polaren Reihen, die aber, wie bereits dargelegt wurde, ihre Kontradiktorik in der Synthese zur Totalität verlieren. So werden aus Gegensätzen Ergänzungen, denn weder der einseitige Rationalist noch der einseitige Mystiker sind für Oestreich das Ideal, sondern der totale Mensch, der beides in sich verbindet: "Es ist legitim, Rationalist und Mystiker in einer Person zu sein."[1] Das hieße, auf Gemeinschaft und Gesellschaft übertragen, daß das menschliche Zusammenleben zugleich gemeinschaftliche und gesellschaftliche Momente enthalten muß. Die von Kawerau herausgestellte Gemeinschaft durch das gemeinsame Werk ist von Haus aus eine gesellschaftliche Verbindung, von der nun allerdings der Sozialismus verlangt, daß sie sich zu einer Gemeinschaft vertiefe. Damit wird der bereits von Max Weber angedeutete Kann-Umschlag[2] von einer Gesellungsform in die andere als Sollens-Umschlag postuliert.

Für die rationale wissenschaftliche Durchdringung menschlicher Gesellungsformen ergibt sich aus diesem Tatbestand die Forderung, daß man wissen muß, was der rationalen Analyse zugänglich ist, und wo das Geheimnis beginnt. Diese Aufgabe der wissenschaftlichen Bearbeitung wird von Kawerau der Soziologie zugewiesen, die sich allerdings hier nicht zu wirklich freier Forschung entwickeln kann, da sie von vornherein die Weisung erhält, von dem marxistischen Axiom auszugehen, daß die Basis den Überbau forme. Leider haben die Entschiedenen Schulreformer für die Synthese von Gemeinschaft und Gesellschaft keinen eigenen Begriff geprägt und sie lediglich unter den Begriff der Totalität subsummiert. Man könnte von einer totalen Gesellung sprechen, wobei allerdings immer die Gefahr besteht, als sei damit eine radikale Kollektivierung gemeint. Die aber liegt den Auffassungen aller Autoren dieser Bewegung völlig fern, denn in die obigen polaren Reihen gehört auch das Paar Gemeinschaft - Individuum, dessen Glieder zwar unter dem Totalitätsbegriff zusammengefaßt und versöhnt, aber durch die Synthese in ihrer Eigenständigkeit nicht aufgelöst werden.

Zu 3. Harmonie. Hinter der Forderung nach Totalität steht, vereinfacht dargestellt, folgendes Weltbild: Ursprünglich war die Welt ein

---

[1] Paul Oestreich, Hg. Menschenbildung, S. 119

[2] Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft (Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1964), S. 30

Kosmos, jenes Auseinanderfallen in die beiden dialektischen Reihen hatte noch nicht stattgefunden. Die Spaltung begann mit dem Aufkommen der Arbeitsteilung, die allerdings bei Oestreich nicht zum Sündenfall gemacht, sondern als eine zum Fortschritt der Menschheit führende Notwendigkeit anerkannt wird. Als Wurzel allen Übels wird die im Gefolge der Arbeitsteilung eintretende ungerechte Verteilung des Besitzes angesehen. Die heutige Welt ist durch die Schuld des Menschen, und zwar des besitzenden Menschen, aus der ursprünglichen Harmonie herausgefallen und befindet sich am Rande eines Chaos. Will sie bestehen bleiben, so ist sie zu einer neuen geläuterten Harmonie gezwungen. Diese kann erreicht werden, wenn der Mensch die in der Welt vorhandenen nach Harmonie strebenden Tendenzen aufgreift: sie muß also das Werk aktiver, synthetisch schaffender, totaler Menschen sein. Das ist offenbar ein nichtmarxistisches Weltbild auch insofern, als nicht der Kampf zum großen Weltprinzip gemacht wird; der Urgrund ist trotz aller Dialektik auf Harmonie angelegt.

Damit dürften, soweit es in diesem Rahmen möglich war, die sozialistischen und idealistischen Wurzeln der philosophischen Position Oestreichs aufgedeckt sein. Weitere Impulse hat er aus der Jugendbewegung empfangen. A. Messer hat in seiner kleinen Schrift "Philosophie der Gegenwart" die Entschiedenen Schulreformer wie auch die Jugendbewegung einer philosophischen Richtung zugeordnet, die er als die"Philosophie des Lebens, des Schauens und der Tat"[1] bezeichnet. Im allgemeinen ist man gewöhnt, die Vertreter dieser Richtung einfach unter dem Sammelbegriff "Lebensphilosophie" zusammengefaßt zu finden. Nach unserer Meinung trifft aber Messers Definition den Sachverhalt genauer, weil der damaligen ein neues Lebensgefühl ausdrückenden philosophisch-weltanschaulichen Bewegung nicht nur Vertreter der Lebensphilosophie i.e.S. zuzurechnen sind. Schon die häufige Beziehung auf Fichte und Hegel bei vielen ihrer Autoren läßt auf idealistische Einflüsse schliessen. Hinzu kommt bei einer ganzen Reihe von ihnen ein starkes soziales Engagement. Gemeinsam ist allerdings all ihren Vertretern ein mehr oder weniger betonter Rückgriff auf die Kategorie des Lebens. Der Lebensbegriff ist freilich vieldeutig und läßt mehrere Interpretationen zu. Nach Messer kann entweder vom organisch-biologischen Lebensbegriff ausgegangen oder das "Unmittelbare" und "Ursprüngliche" am Leben in den Vordergrund gestellt werden. Mit diesen beiden Ansätzen sind aber die Möglichkeiten noch keineswegs erschöpft. Man kann drittens die univer-

[1] August Messer, Die Philosophie der Gegenwart, (Leipzig, 1927), S. 98 ff

salistische, das Ganze der Wirklichkeit umfassende metaphysische Seite des Lebensbegriffs herausstellen, worin ein vierter soziologischer Aspekt mit enthalten ist, etwa in dem Sinne, wie man von dem uns täglich umgebenden Leben spricht. Alle vier Gesichtspunkte lassen sich bei Oestreich und in den Programmen der Entschiedenen Schulreformer aufweisen. Fritz Klatt z.B. schrieb in der von Paul Oestreich herausgebenen "Menschenbildung" einen Artikel mit dem Titel "Lebensrhythmus und Erziehung"[1], in dem das Erziehungsgeschen vom Leben als biologischem Prozeß her gesehen wird. Erziehung wird dann zu einer Hilfeleistung am Werden der Gattung, das individuelle Sichentfalten wird verstanden als ein Entfalten nach Naturgesetzen, nach denen es Zeiten des Wachstums in die Höhe und Zeiten des Wachstums in die Breite gibt. In diesen Zusammenhang gehört auch Oestreichs wiederholter Hinweis auf die Notwendigkeit einer Rassenhygiene, die uns heute fremd anmutet, die ihren Ursprung aber in seinem - wie er selbst sagt - "biologischen Konservatismus"[2] hat.

Der Rückgang auf das "Unmittelbare" und "Ursprüngliche" findet seinen Ausdruck in der Forderung nach freier und spontaner Entfaltung und nach freiem, schöpferischem Tun. Sie erhält eine fast metaphysische Wendung in der Auffassung Oestreichs, daß nur von dem "Ursprünglich-Menschlichen"[3] die Rettung der Menschheit erwartet werden könne.

Wenn Oestreichs seine neue Schule zu einer Lebensgemeinschaftsschule gestalten will, dann ist zu sagen, daß in diesem Terminus das Verständnis sowohl des Lebens als auch der Gemeinschaft über eine soziologische Auffassung weit hinausgeht, obwohl darin auch alle soziologisch relevanten Bezüge und Fakten mit enthalten sind. Das g a n z e Leben soll im einzelnen Menschen und in den menschlichen Gemeinschaften seine volle Entfaltungsmöglichkeit bekommen, denn jegliche Einseitigkeit ist der Feind des Lebens.

Kritisch ist zu diesem Rückgriff auf den Lebensbegriff schließlich noch zu sagen, daß in all seinen vier Auslegungsmöglichkeiten unterschwellig immer die angreifbare stillschweigende Unterstellung mitläuft, alle Manifestationen des Lebens, soweit sie durch den Menschen nicht verdorben werden, seien von Haus aus gut und bejahenswert.

B. Das Bildungs- und Erziehungsverständnis

Die Stationen seines inneren Weges zur Pädagogik sind bei Paul Oestreich nicht gekennzeichnet durch spektakuläre Ereignisse, sondern

---

[1] Paul Oestreich, Hg., Menschenbildung, S. 29 ff

[2] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 99

[3] Paul Oestreich, a.o.O., S. 23

durch gewollte und aufgezwungene Denkpausen, die sich zwischen seine politischen Wendepunkte schieben. Als er sich vom Naumann-Kreis und der Freisinnigen-Bewegung absetzte, begann er ein intensives Studium volkswirtschaftlicher und politischer Fundamentalwerke. Während des 1. Weltkriegs, der seine politische Betätigung zunächst einschränkte, kam das Studium philosophischer Werke hinzu. Hegel, Fichte, Schopenhauer, Lagard, Planck waren die wichtigsten Autoren, deren Werke er eingehend studierte. Außerdem beschäftigte er sich mit Darwin, Lamarck, Marx, Kautsky, Dostojewski, Rolland und Spitteler. Dieses Studium führte ihn zu der Erkenntnis, daß nur im "Ursprünglich-Menschlichen" die Rettung für die Menschheit zu suchen und daß dies Ursprüngliche nur durch eine neue Erziehung des Menschen wiederzugewinnen sei.

Erst nachdem Paul Oestreich bereits 1916 erste Gedanken zur Errichtung einer Einheitsschule in der von Eugen Diederichs, Jena, herausgegebenen "Tat" veröffentlicht hatte, wandte er sich bewußt der pädagogischen Literatur zu und beschäftigte sich besonders mit Wyneken und Kerschensteiner. Bei Wyneken beeindruckt ihn besonders dessen Kampf gegen den Intellektualismus, die Berufung auf das ursprüngliche Leben, das Mißtrauen gegen die erzieherische Beeinflußung durch Erwachsene, die Rede von der eigenständigen Jugendkultur und in deren Konsequenz die Forderung nach der Schaffung von Stätten, in denen die Jugend ein Eigenleben führen und eine neue Kultur schaffen kann. Bei Wyneken findet Oestreich weiter seine Meinung bestätigt, daß die Familie für die freie Entwicklung des Kindes ungeeignet und daher die Herauslösung der Erziehung aus der Familie zu fordern sei. Auch die starke Betonung der Synthese zwischen den Gegensätzen des Lebens ist bereits bei Wyneken vorhanden.

Eine eigene Erziehungstheorie hat Oestreich nicht entwickelt. Sein Bildungs- und Erziehungsverständnis gründet sich in erster Linie auf die Pädagogik Georg Kerschensteiners, dem er seine Schrift "Die elastische Einheitsschule" als dem "Wegekundigen" gewidmet hat. Eine besondere Bedeutung mißt er den drei von Kerschensteiner herausgestellten pädagogischen Grundprinzipien bei: dem psychologischen Prinzip, nach dem jeder Mensch als ein besonderes System von psychologischen Funktionen zu betrachten ist; dem axiologischen Prinzip, das den Menschen als Träger objektiver Werte versteht; und drittens dem teleologischen Prinzip, das ihn als Glied der Gemeinschaft sieht. Mit diesen Prinzipien wird nach Meinung Oestreichs dem individuellen Sein des

Menschen und seinen überindividuellen Bezügen zur Wirklichkeit in gleicher Weise Rechnung getragen, und auf diese Synthese kommt es ihm ja besonders an.

In der soeben erwähnten Schrift "Die elastische Einheitsschule" artikuliert Oestreich sein Erziehungsverständnis folgendermaßen:

> Erziehung ist Aufdeckung und Entfaltung der Persönlichkeit des Einzelnen, wie sie in ihm auf Grund seiner Veranlagungen schlummert, und wie sie aus ihm unter den günstigsten Umständen durch den Gemeinschaftseinfluß entwickelt werden kann: Die Potentialität des Individuums ist in soziale Aktualität und Aktivität zu übersetzen. Die Erziehung hat den Körper auszubilden und gesund zu erhalten, das Triebleben für die Herausformung des sittlichen Ideals fruchtbar zu machen, das Gefühl auf das reine Mitschwingen mit dem Grundton im Erlebnis zu stimmen, den Willen zum Handeln aus dem Geiste des Gemeinschaftswohles zu kräftigen, den Verstand zu selbständigem Urteil zu schulen und den jungen Menschen dadurch zur Höchstentfaltung seines eigenen Wertes zu befähigen, daß sie ihm die Erarbeitung des ihm nach seiner natürlichen Veranlagung zugänglichen wissenschaftlichen, praktischen und künstlerischen Könnens ermöglicht.[1]

Auffallend an dieser Definition ist das Fehlen einer klaren Abgrenzung des Erziehungs- vom Bildungsbegriff. Beide Begriffe werden synonym gebraucht und sind infolgedessen austauschbar. Im Grunde entwirft Oestreich in dieser Aussage das Bild einer idealen formalen Bildung, die alle Bildungsmöglichkeiten ausschöpfen will. Es ist von der körperlichen Bildung, von der Triebbildung, Gefühlsbildung, Erlebnisbildung, Willensbildung, Verstandesbildung, von der künstlerischen, praktischen und sozialen Bildung die Rede. Erst der auf diese Weise gebildete Mensch kann nach Oestreich als Persönlichkeit bezeichnet werden. Diese individualistische Auffassung von Persönlichkeit wird durch die Aussage unterstrichen, daß Persönlichkeitsbildung in der Schule sich vorwiegend in Kursen, die ganz auf das Individuelle abgestimmt sein sollen, sich vollziehen wird. "Allgemein" kann diese Bildung nur insofern genannt werden, als sie für alle jungen Menschen gedacht ist, sie unterscheidet sich aber von der üblichen Auffassung von Allgemeinbildung dadurch, daß sie das individuelle Prinzip voll zu seinem Recht kommen läßt. Mit diesem Bildungsverständnis möchte Oestreich die alte Formalbildung überwinden, die sich schließlich nur noch als Denkschulung oder - noch enger gefaßt - als "grammatische Denkbildung" verstand. Auch die Denkschulung als solche möchte er wie Kerschensteiner von der Koppelung mit bestimmten Fächern lösen.

---

[1] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, (Berlin, 1923), S. 8

Das Denken kann sich nach seiner Meinung an allen menschlichen Tätigkeiten bilden. Dieser Gedanke weist bereits auf die von ihm entworfene Produktionsschule hin, von der noch ausführlicher die Rede sein wird.

Soweit handelt es sich also zunächst ausschließlich um den formalen Aspekt der Bildung: Die totale formale Bildung wird verbindlich für jedes Individuum gemacht, individuell abgestimmt wird lediglich das Material, an dem die breite Skala der menschlichen Fähigkeiten sich bilden kann. Es ist also nicht so, daß in der Einheitsschule, so wie Oestreich sie vorsieht, einseitige Spezialbegabungen gefördert werden sollen.

In materialer Hinsicht steht die Bildung im Konzept Oestreichs unter dem Motto der Beschränkung. Nicht Universalität, sondern "Vertiefung ins Nächste" wird gefordert. Die konkrete Lehrplangestaltung ergibt sich bei allen Vertretern der Bewegung der Entschiedenen Schulreformer aus dem marxistischen Dogma, daß von der ökonomischen Basis auszugehen und erst von daher der ideologische Überbau auszugestalten sei. Diese einseitige und schematische Anwendung eines immer gleichen methodischen Prinzips auf den Lehrstoff ist bei der sonstigen Ablehnung aller Methodenstarrheit erstaunlich und auch insofern nicht ganz konsequent, als Oestreich in seiner Selbstbiographie ausdrücklich betont, daß der Geist die Materie zu formen habe und die Idee wieder den Alltag durchdringen müsse. Man kann diesen Widerspruch durch die Annahme aufheben, daß Oestreich das marxistische Erklärungsprinzip nur für die Vergangenheit angewendet wissen wollte und für die Zukunft, d.h. konkret für das Leben in der neuen Schule, dem idealistischen Prinzip von der Priorität des Geistes wieder zu seinem Recht verhelfen möchte. Man kann ihn aber auch wie August Messer historisch deuten. Messer hat den Einfluß der "Philosophie des Lebens, Schauens und der Tat" auf den Sozialismus folgendermaßen charakterisiert:

> Selbst in den Kreisen der Sozialdemokratie dämmert die Erkenntnis auf, daß der historische Materialismus zu einer ganz einseitigen Überschätzung des Wirtschaftlichen geführt, ein 'rein volkswirtschaftliches Denken' gezüchtet habe. Man beginnt einzusehen, daß allein der Geist es ist, der auch die Ökonomie lebendig mache.[1]

Oestreich lehnt die Begriffsabgrenzung Erziehung, Bildung, Ausbildung ab und will einfach von der Erziehung zur Totalität sprechen. Totalität meint aber ein Ganzes, das Teile enthält, sodaß es im Rahmen seiner philosophischen Grundposition doch durchaus legitim ist, die Totalität der Erziehung nach ihren einzelnen Faktoren zu befragen, zu-

---

[1] August Messer, Die Philosophie der Gegenwart, S. 101

mal er selbst nicht darum herumkommt, die verschiedenen Seiten der Totalitätserziehung auch verschieden zu beschreiben und zu bezeichnen. So treten in seinen Ausführungen immer wieder die beiden Begriffe Gemeinschaftserziehung und totale Entfaltung der Individualität auf, die nichts anderes meinen als eben den Unterschied von Erziehung und Bildung. Die Gemeinschaftserziehung wird primär funktional, d.h. als Erziehung durch die Gemeinschaft verstanden. Ausgehend von der Erkenntnis, daß das Leben erzieht, wird dieser funktionalen Erziehung eine fundamentale Bedeutung beigemessen. An ihr hat der Erzieher das Gesetz erzieherischer Wirksamkeit abzulesen und für sein Handeln fruchtbar zu machen. Ganz im Sinne der "Neuen Erziehungsbewegung", einer Teilgruppe der Reformpädagogik, behauptet auch Oestreich, daß Erziehung nicht lehr- und lernbar sei und nicht auf dem Bildungswege angeeignet werden könne, sondern als eine Funktion der Gemeinschaft mehr "lebbar und fühlbar" sei. Er beschreibt ihre Aufgabe folgendermaßen:

> Wir müssen die Individualität durch Genossenschaftlichkeit, durch die Gemeinschaft, in Produktion, Konsumtion, Leben und Feier, zur sozialen Persönlichkeit veredeln.[1]

Und wenn er weiter davon spricht, daß die Jugend sich im Dienste an der Gemeinschaft verschwenden müsse, daß sie das aber nur könne, wenn dem Individuum im Gemeinschaftsleben die Möglichkeit zur vollen Persönlichkeitsentfaltung gegeben werde, dann wird damit eine Art Zuordnung von Erziehung und Bildung vorgenommen in dem Sinne, daß die Bildung im Dienste der Erziehung zu stehen hat.

Völlig eigenständig und aus dem Rahmen fallend ist aber die Auffassung, die Oestreich von der Berufsausbildung hat. Wenn er behauptet, daß erst in ihr der junge Mensch die Vollendung seiner Persönlichkeit erreichen kann, dann wird damit diesem Teil der Erziehungsaufgabe der höchste Rang zuerkannt, und die in den damaligen Erziehungs- und Bildungskonzepten übliche Reihenfolge Erziehung - Bildung - Ausbildung wird wertmäßig umgekehrt. Erziehung und Bildung vollziehen sich nach dieser Auffassung in erster Linie innerhalb der Berufsausbildung selbst, die ihrerseits vor allem die Aufgabe hat, dem jungen Menschen bereits vom Kindergarten an ein Verständnis der Entwicklung von der Ganzheitsarbeit zur Arbeitsteilung nicht nur theoretisch, sondern praktisch im eigenen Handeln zu erschließen. Diese - so wird man sagen müssen - Überbetonung des Berufsprinzips im Kon-

---

[1] Paul Oestreich, Menschenbildung, S. 20

zept der Entschiedenen Schulreformer hat ihre Wurzel in jener Hochschätzung der Arbeit überhaupt, die bei allen Sozialisten zu finden ist. Arbeit gilt ihnen allen von Natur aus als Segen und nicht als Fluch, sie muß daher wieder so gestaltet werden, daß sie ihre vollen Möglichkeiten entfalten kann. Zwar macht Oestreich die Einschränkung, daß Arbeit allgemein niemals die Befriedigung geben könne, wie sie dem künstlerischen Schaffen vorbehalten ist, aber es gibt bei ihm doch auch Passagen, die geradezu eine ekstatische Verherrlichung der Arbeit und ihre Verreligiosierung zum Ausdruck bringen, so wenn er einmal mit Pathos ausruft:

> Der Werktag muß voll Lebensfreude sein, nicht Feierabend und Sonntag die Richtungspunkte! Lernt den Sonntag verachten.[1]

C. Die elastische Einheitsschule

1. Schultheoretische Aspekte

Wenn man wie die Entschiedenen Schulreformer durchdrungen ist vom Glauben an die Totalität und Einheit des Volkes der Zukunft, die sich bei aller individuellen Vielfalt seiner Glieder ausdrücken wird in der Einheit der Kultur bei größter Mannigfaltigkeit ihrer Manifestationen und in der Ganzheitlichkeit der gemeinsamen Arbeit bei aller notwendigen Arbeitsteilung, dann ist es nicht verwunderlich, daß von ihnen die Einheitsschule mit der gleichen Rigorosität gefordert wird, wie wir das bereits bei Heinrich Schulz gesehen haben. Von den alten Schulsystemen wird nichts übernommen. Die elastische Einheitsschule, wie Oestreich sie vorschlägt, kommt von all den Einheitsschulplänen aus dem ersten Drittel dieses Jahrhunderts der integrierten Gesamtschule, die heute zur Diskussion steht, am nächsten. Im Folgenden soll an diesem Schulentwurf zunächst seine Forderung nach Elastizität der Schulorganisation und dann sein Konzept der Schule als Lebensgemeinschafts- und Produktionsschule genauer erörtert werden.

a. Die Elastizität der Einheitsschule. Die Forderung nach äußerer und innerer Elastizität der Schule ist für Oestreich eine Folge des Totalitätsgedankens und der Rückbesinnung auf das Leben. Ausgehend von der Auffassung, daß die neue Erziehung nicht die Aufgabe hat, den Menschen für das Jahr 3000 zu drillen, sondern

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 48

> die Menschen, jeden Menschen so total werden zu lassen, daß jede technische Entwicklung in ihm ihren sittlichen Partner findet![1]

muß er eine größtmögliche Elastizität in der Formulierung und späteren Handhabung des Erziehungszieles sowie der Schulgestaltung anstreben. Leben heißt werden und wachsen und Hervorbringung immer neuer Manifestationen. Die neue Schule hat daher elastisch zu sein in ihrer äußeren Organisation, da sie sich weniger auf die Forderungen der jeweiligen Zeit als auf die der Zukunft einstellen muß. Das Neue "wäre starr und tot wie das Alte, wenn es fertig wäre. Es soll ja mit der noch ungeborenen Zeit verbrüdert sein."[2] Der Plan muß ferner elastisch genug sein, der zukünftigen Schule eine Anpassung an regionale oder lokale Eigenarten zu ermöglichen. Das bedeutet wiederum Ablehnung von Uniformität in der Schulgestaltung und Verbindung mit dem jeweiligen Raum und seiner Kultur. Weiterhin ist wichtig ihre elastische Anpassungsfähigkeit an die verschiedenen Individualitäten und ihren Bildungs- und Ausbildungsgang. Das heißt:

> Kein Mensch könnte und dürfte versuchen, für eine solche elastische Lebens- und Produktionsschule einen Normal-Arbeits-, Stunden-, Pensen- und Lehrplan aufzustellen und ihre 'Methoden' festzulegen.[3]

Abgelehnt wird daher auch eine mechanische Zuordnung von Lebensaltern zu einzelnen Klassen oder Stufen. Die Schule muß beweglich bleiben hinsichtlich der Übergänge von einer Stufe zur anderen. Im allgemeinen hat Oestreich aber für den Kernunterricht das Klassensystem beibehalten. Wenn er als Erfolg von alledem nicht zuletzt erwartet, daß

> diese Schule ... die Menschen gleichfalls elastisch (macht), den Lebensverhältnissen gegenüber sicher und umstellbar, weil sie im Besitz ihrer Fähigkeiten und unverbildet, weil ungezwungen, wären,[4]

dann trifft er mit dieser Hoffnung auf größere Beweglichkeit des Geistes zur Bewältigung verschiedenartiger Lebens- und Berufsaufgaben schließlich ein Problem, das auch in der heutigen Diskussion um die neue Schule eine große Rolle spielt; denn

> das Elend der aus der Konjunktur gefallenen Anwärterscharen wäre (beim Erfolg einer totalen Erziehung) unmöglich, der vielseitige, lebenskräftige Mensch kann sich den Änderungen der materiellen Konjunktur tatkräftig anpassen, während heute der Gebildete, als der Starrste und Abhängigste, sogar bereit ist, 20 Jahre auf die 'Anstellung' zu warten.[5]

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 50

[2] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, S. 57

[3] Paul Oestreich, a.o.O., S. 57

[4] Paul Oestreich, a.o.O., S. 56

[5] Paul Oestreich, a.o.O., S. 56

b. Die Lebensgemeinschaftsschule. Oestreich will seiner Schule den Charakter einer Lebensgemeinschaftsschule geben. Damit nimmt er ein Anliegen auf, daß Petersen als charakteristisch für die "Neueuropäische Erziehungsbewegung" gekennzeichnet hat. Der Idee der Lebensgemeinschaftsschule liegt die besonders von Wyneken vertretene Auffassung der Jugendbewegung zugrunde, daß die Jugend ihren Eigenwert habe und darum eine Eigenkultur entwickeln sollte. Außerdem will diese Schulart ein Korrektiv zu der einseitigen Auffassung sein, daß Schule in erster Linie eine Funktion der Gesellschaft, das heißt eine Institution sei, in der "brauchbare" Staatsbürger erzogen werden sollen.

Lebensgemeinschaftsschule meint vom Begriff her zweierlei: Einmal soll eine Stätte geschaffen werden, wo die Jugend ihrem Status und ihrer Kultur gemäß ihr Leben selber aufbaut und regelt, das nicht in erster Linie von der Erwachsenenwelt aus seine Prägung erhält; und zweitens soll dieses Leben eindeutig Gemeinschaftscharakter tragen, das heißt, es soll, wie Petersen sagt, eine

> nicht auf Erwerb und Ausbeutung, sondern auf gegenseitige innere Hebung gerichtete Verbindung (werden), wo einer den andern trägt und stützt und damit geistig bereichert.[1]

Der Aufbau solcher Lebensgemeinschaftsschulen für die gesamte Jugend kann aber nach Oestreich nur gelingen, wenn die Erziehungsaufgabe der Familie entzogen und das ganze Erziehungswesen dem Staate übertragen wird. Die elterliche Erziehung, die in früheren Zeiten ihre Berechtigung gehabt haben mag, wird abgelehnt, weil man, wie die Sozialisten allgemein, glaubte, daß die Familie mit ihrer "wirtschaftlichen Auflösung" auch langsam ihre erzieherischen Funktionen verloren habe und daß selbst dort, wo diese noch ausgeübt werden, es den Eltern ausschließlich um das Prestige der standesgemäßen Ausbildung ihrer Kinder gehe.

Da Oestreich natürlich wohl weiß, daß die neue Schule die alten gesellschaftlichen Strukturen nicht von heute auf morgen verändern kann, daß es vielmehr für die Kinder noch auf längere Zeit hinaus sehr verschiedenartige Ausgangspositionen geben wird, hält er es für unumgänglich notwendig, alle Kinder so früh wie möglich in die Einheitsschule aufzunehmen und sie damit praktisch dem familiären Einfluß zu entziehen. Deshalb fordert er die

> Einheitsschule als soziale Anstalt, von der Geburt bis zur Selbständigkeit, als eine Lebensgemeinschaft, die durch innere Differenzierung a l l e n Individualitäten den Weg zur sozialen Persönlichkeit öffnet.[2]

---

[1] Peter Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, S. 50

[2] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, S. 27

Auf diese Weise will er die Ungleichheit der Geburt korrigieren und die Gleichheit der Ausgangssituation garantieren. Für den Ausbau der Schule in diesem Sinne hat er ganz konkrete Vorschläge: Das Schulzentrum soll neben der eigentlichen Schule mit allen ihren Einrichtungen auch Kinderkrippe, Kindergarten, evtl. ein Internat für Waisenkinder, eine ärztliche sowie eine Unfallstation mit ausreichendem Personal, Elternberatungsstellen, Aufnahmemöglichkeit für schwangere, "sonst in schwerer Handarbeit stehende" Arbeiterinnen, Arbeitsstuben für stillende Mütter mit gleichzeitiger Unterweisung in Säuglingserziehung und sonstigen Erziehungsfragen umfassen. Oestreich plant auch eine intensive Feierabendgestaltung zusammen mit den Eltern an mehreren Abenden der Woche. Wenn man weiter an die von ihm vorgesehene Einrichtung und Pflege des außerunterrichtlichen Gruppen- und Vereinslebens innerhalb des Schulbezirks denkt, dann scheint hintergründig die Absicht mitzuspielen, das Leben der Heranwachsenden zu einem überwiegenden Teil ins Schulzentrum zu verlegen. Die neue Schule würde sich somit zu einer regionalen Schul-, Arbeits- und Freizeitgemeinschaft ausweiten unter der Devise einer "Synthese von Schule und Haus." Lebensgemeinschaftsschule bedeutet für die Entschiedenen Schulreformer somit - anders als bei Wyneken - nicht eine völlig von der Welt der Erwachsenen getrennten Jugendwelt, sondern gerade weitgehend die Hereinnahme der Erwachsenen in die hauptsächlich von der Jugend geprägte Schulgemeinschaft. Dabei bleibt allerdings die Frage offen, wer von wem vor allem beeinflußt werden soll. Es hat den Anschein, als sei dabei sehr stark die bereits in der Jugendbewegung vorhandene und in der heutigen Zeit wieder aktuell gewordene Tendenz am Werke, der alten Auffassung, daß die Jugend von den Erwachsenen zu lernen habe, ihre Berechtigung abzusprechen und nicht von den Alten, sondern von der Jugend neue Ideen und neue Formen des gesamtgesellschaftlichen menschlichen Zusammenlebens zu erwarten.

c. Die Produktionsschule. Der Begriff "Lebensgemeinschaftsschule" hat im Konzept Oestreichs neben der soweit erörterten, von der Jugendbewegung beeinflußten Interpretation eine weitere aus dem Marxismus kommende Bedeutung, durch die der politische und ökonomisch-soziologische Aspekt der Schule ins Blickfeld kommt: "Lebensgemeinschaftsschule" meint in dieser Beziehung eine wirtschaftlich-technische Produktionsstätte als Synthese von Schule und Leben, Leben jetzt verstanden im Sinne der den Jugendlichen täglich umgebenden Wirklichkeit. Der Schüler soll in das "wirkliche Leben" hineingestellt werden, wie

es ihn umgibt und in dem er einmal tätig sein wird. Dieses "wirkliche Leben" wird in der modernen Welt in hohem Maße durch Technik und Industrie bestimmt. Die Schule wird daher nach Oestreich weltfremd, wenn sie diesen großen Wirklichkeitsbereich einfach ausklammert oder negiert. Wer Totalität sagt, muß die ganze Wirklichkeit berücksichtigen. Und da Oestreich, wie die Vertreter der Arbeitsschulbewegung, der Meinung ist, daß erst ein lebendiger praktischer Umgang mit den Dingen und Problemen ihre wirkliche Kenntnis und Beherrschung gewährleistet, ergibt sich für ihn notwendig die Forderung nach der Produktionsschule. Von seinem Erziehungs- und Bildungsverständnis her ist somit der Produktionsschulgedanke ganz konsequent und folgerichtig.

Also nicht nur, um die heranwachsende Jugend genügend auszurüsten für die später in Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Industrie an sie herantretenden Aufgaben, sondern vor allem in der Hoffnung, diese Jugend zu befähigen, durch gründliche Kenntnisse und praktische Erfahrungen in Wirtschafts- und Verwaltungsfragen sowie in Werkstattarbeit und industrieller Produktion, erworben in einer auf genossenschaftlicher Basis arbeitenden Arbeits- und Lebensgemeinschaft, zum Werden des zukünftigen totalen Volkes Wesentliches beizutragen, fordert Oestreich die Produktionsschule: Zur totalen Volks- und Weltgemeinschaft gehört für ihn notwendig auch die Vervollkommnung, Weiterentwicklung, Beherrschung und nicht zuletzt die Versittlichung der ökonomischen und technisch-industriellen Wirklichkeitsbereiche.

Von daher gehören die politische Begründung der Forderung nach der Produktionsschule und ihre Fundierung vom erzieherischen Standpunkt aus für Paul Oestreich fast ununterscheidbar zusammen. Dabei beruft er sich auch auf Argumente, die bereits Kerschensteiner zur pädagogischen Begründung der Arbeitsschule vorgetragen hatte, aber für die Hereinnahme des technisch-wirtschaftlichen Bereiches und für die Forderung nach einer Umgestaltung der Schule in einen eigenständigen Verwaltungs- und Wirtschaftskomplex, der von den Schülern und Lehrern selbst geleitet und zum Teil unterhalten wird, muß er auch neue Gesichtspunkte geltend machen. Unter pädagogischem Aspekt erfährt der Produktionsschulgedanke so eine erhebliche Erweiterung. Die einseitige Beschränkung der politischen Begründung auf das wirtschaftlich-technische Moment wird aufgehoben, indem Oestreich vom Begriff der Produktivität ausgeht. "Produktivität" meint im Grunde jede sinnvolle menschliche Tätigkeit in dem ganzen Kontinuum vom künstlerischen Schaffen bis zur Arbeit am Fließband. Bezogen auf die Schule ergibt

sich daraus konkret die Forderung nach Errichtung eines Schulkomplexes, der den Schülern die Möglichkeit gibt, in Handwerk, Kunstgewerbe, Industrie, Geldwesen (mit eigenen Spar- und Depositenkassen sowie eigenen Versicherungen), Handel, Genossenschaftswesen, Haushaltung, Hygiene, Recht, Gericht, Verwaltung, Nachrichtenwesen, Zeitung, Erholung, Sport, Feier, Musik, Theater, Volksbildung, Bücherei usw., in ländlichen Gebieten oder am Rande kleinerer und mittlerer Städte auch in Landwirtschaft, Gartenbau, Feldbestellung, Viehzucht, produktiv zu werden. Da nicht alle diese Möglichkeiten produktiven Schaffens in die Schule selbst hineingenommen werden können, wird für einige Nachmittage in der Woche eine Beschäftigung in ausgesuchten außerschulischen Betrieben ins Auge gefaßt. Jeder Schüler soll auf diese Weise während der Schulzeit mindestens ein Handwerk erlernen können. Oestreich denkt auch an einen Verkauf der in der Schule hergestellten Güter, lehnt aber entschieden die Unterstellung ab, als sei das Rentabilitätsprinzip für die Forderung nach der Produktionsschule entscheidend gewesen. Weit wichtiger ist ihm das Anliegen, daß die Schule als Wirtschaftskomplex echte, für die Gemeinschaft Verantwortung fordernde Aufgaben enthält und daß ihre Organisation soweit wie möglich in die Hände der Jugendlichen selbst gelegt wird.

Die Bildungs- und Erziehungseffekte, die Oestreich sich von dieser Schulorganisation erwartet, können abschließend in sechs Punkten zusammengefaßt werden: 1. Der Schüler lernt bei der Herstellung und dem Verkauf von Gebrauchsgegenständen Materialkunde sowie Kalkulation und Wirtschaftlichkeit der Herstellung; 2. er erlebt den Vorteil der Bedarfsdeckung gegenüber der Stapelwirtschaft; 3. die Produktionsschule verhilft den jungen Menschen zum rechten, d.h. kritischen Konsumverhalten und erzwingt damit eine Verbesserung der Produktion; 4. sie befreit den Menschen von der Einseitigkeit der rein theoretischen Haltung und dem Dünkel der sogenannten Gebildeten, nicht indem sie Hand- und Kopfarbeit versöhnt, sondern indem sie erstere vergeistigt; 5. sie erzieht zum sozialistischen Prinzip der Genossenschaftlichkeit; 6. das Leben in der Produktionsschule trägt bei zur notwendigen Vergeistigung des Materiellen und das heißt bei Oestreich: zur "Durchliebung des Alltäglichen, ... (der) Heiligung des Banalen, ... (der) Religiosierung der Utilitarität".[1]

Bereits Kerschensteiner hatte gezeigt, daß der Arbeitsunterricht mit der manuellen zugleich geistige Bildung vermittelt. Dieser Bil-

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 45

dungseffekt ist aber abhängig davon, daß ein Gegenstand oder ein Werk in seiner Ganzheit von e i n e r Person oder einer kleinen Gruppe vollendet wird, d.h. daß Planung, Überblicken des Problems und der Schwierigkeiten, Ausführung und Verifikation in Form der Selbstprüfung in einer Hand liegen und überschaubar sind. Deshalb hat der Werk- und Werkstättenunterricht, soweit er in den Schulen eingeführt und praktiziert wurde, dieses Postulat der Arbeitsganzheit nie aufgegeben. Für die Produktionsschule hat sich mit der Bezugnahme auf den gesamten gesellschaftlichen Produktionsprozeß das Problem - in Gestalt der Taylorisierung der Arbeit, d.h. der Fließbandarbeit, deren Heraufkommen in den 20iger Jahren die Gemüter stark bewegte - noch verschärft. Die Entschiedenen Schulreformer haben das deutlich gesehen und in ihrer neuen Schule den Fluch des Fließbandes überwinden wollen. Dazu kann die Produktionsschule nach ihrer Meinung insofern Wesentliches beitragen, als sie erstens den Schüler befähigen werde, Einsicht in gemeinsame Arbeitsziele zu gewinnen und zu ihnen kritisch Stellung zu nehmen; denn nur wenn das gemeinsame Arbeitsziel bejaht wird, kann es gelingen, "dem Fluch der Bruchstückarbeit den Segen der Gliedarbeit"[1] entgegenzustellen. Sie habe zweitens die Möglichkeit, dem Schüler die Notwendigkeit der Arbeitsteilung einsichtig zu machen, indem sie ihn den historischen Weg von der ursprünglichen Ganzheitsarbeit bis zur Arbeitsteilung noch einmal praktisch durchlaufen läßt. Olga Essig macht in ihrem Aufsatz "Zur neuen Berufsschule" in Paul Oestreichs "Menschenbildung"[2] weiterhin den Vorschlag, dem Taylorismus durch "systematischen Wechsel" der Arbeit seine Schärfe zu nehmen. Mit diesem Vorschlag nehmen die Entschiedenen Schulreformer also Anregungen wieder auf, die - wie wir sahen - bereits Heinrich Schulz gegeben hatte.

d. Koedukation. Oestreich setzt sich strikt für die Koedukation ein, vertritt aber nicht unbedingt und in jedem Falle die Koinstruktion. Seine Begründung für die Notwendigkeit der Koedukation in allen Schulen läßt sich in vier Punkten zusammenfassen: 1. Da die elastische Einheitsschule eine Lebensgemeinschaftsschule sein soll, müssen in ihr die Kinder so zusammengefaßt werden, wie sie auch im Leben miteinander umgehen; 2. es gehe nicht um die Erziehung zur Frau oder zum Mann, sondern zum männlichen und weiblichen Menschen, die Betonung liegt immer auf der Menschenbildung; 3. Kinder gruppieren sich nicht in erster Linie nach dem Geschlecht, sondern nach "Interessen, Nei-

[1] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, S. 52/53

[2] Paul Oestreich, Menschenbildung, S. 107 ff

gungen und Charakter"[1]; dem hat die Schule Rechnung zu tragen; eine vorübergehende Selbstisolierung der Geschlechter gegeneinander findet erst in der Pubertätszeit statt und sollte dann respektiert werden; 4. die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen "entspannt" und "veredelt" das Zusammenleben beider Geschlechter.

2. Der Organisationsplan

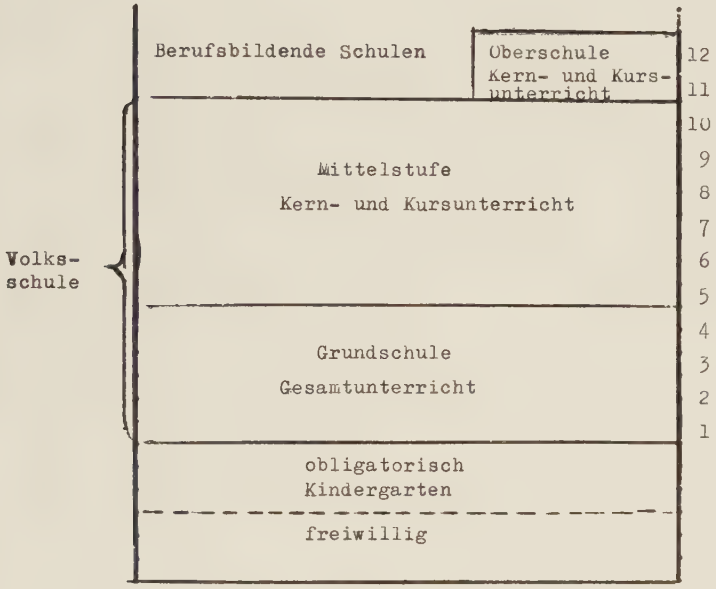


Abb. 4

Die Organisationsvorschläge der von ihm schon vorgefundenen Einheitsschulpläne hält Oestreich für unzureichend und überholt, da sie entweder zu kompliziert in ihren Übergangsmöglichkeiten (Tews) oder zu einseitig auf die intellektuelle Bildung (Natorp) ausgerichtet oder verdeckt doch wieder ein Abbild des alten Schulsystems seien (Rein). Für ihn muß die Einheitsschule alle Sonderungen restlos in sich integrieren. Es ist allerdings einigermaßen erstaunlich, daß er den Plan von Heinrich Schulz mit keinem Wort erwähnt, da er von diesem nicht ganz unbeeinflußt gewesen sein kann.

---

[1] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, S. 31

Oestreich hat zwei Vorschläge für eine zukünftige Einheitsschule gemacht. Von seinem ersten Plan hat er sich später distanziert, weil er zu der Überzeugung gekommen war, daß dessen ausschließliche Betonung der Forderung nach gleichen Bildungschancen für begabte Kinder unpädagogisch und unsozial sei. Der in Abb. 4 dargestellte Aufriß des zweiten und endgültigen Vorschlages sieht hier etwas anders aus als die von H. Sienknecht gebrachte Skizze. Sienknecht bringt den Schulplan so, wie Oestreich ihn zunächst selber grob skizziert hatte. Wir haben gemäß seinen späteren Angaben einige Änderungen daran vorgenommen: Abgesehen davon, daß der Kindergartenbesuch in einen wahlfreien und obligatorischen Besuch differenziert werden mußte, war die Volksschule in Grundschule und Mittelstufe aufzugliedern und der gesamte Volksschulbesuch von 9 auf 10 Jahre zu erhöheh. Die Schwierigkeit der Jahrgangszuweisung liegt an der Inkonsequenz Oestreichs bei den Jahresangaben: einmal spricht er von Lebensjahren, das andere Mal von Schuljahren. Wenn aber die Oberstufe vom 16. bis 18. Lebensjahr nur zwei Jahrgänge umfassen soll, wie Oestreich später forderte, dann muß sich der Besuch der Volksschule auf 10 Schuljahre verlängern.

Um in der einen Schule allen Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten gerecht werden zu können, will Oestreich ein Kern- und Kurssystem einführen, das so differenziert geplant ist, daß es alle früheren Gabelungs- und Differenzierungsvorschläge weit in den Schatten stellt. Diese wegen ihrer Vielzahl fast unübersichtlich werdenden Möglichkeiten kann sich Oestreich nur leisten, weil das Band der Lebensgemeinschaft das Vielerlei der Teile eng umschließen soll. Damit entgeht er der Krux aller liberalen Differenzierung, die nie weiß, bis zu welcher Grenze sie gehen darf, um nicht das Ganze, das ja im Grunde nur vage vorhanden ist, auseinanderfallen zu lassen. Für den Kernunterricht sieht Oestreich eine Zusammenfassung in Jahrgangsklassen mit jährlicher Versetzung vor. In den Kursen, die wahlfrei angeboten werden, erfolgt das Vorrücken nach den Fachkenntnissen.

Daß Oestreich schließlich eine Ganztagsschule vorsieht, die "Hausaufgaben"-Arbeit, Schülerspeisung, Ruhe, Spiel und Freizeitbeschäftigung mitumfassen soll, ergibt sich folgerichtig aus der Idee der Lebensgemeinschaftsschule und aus dem Anliegen, gleiche Bildungschancen für alle Kinder zu schaffen.

a. Der Kindergarten soll allen Kindern offenstehen, die bereits laufen können. Zur Pflicht soll sein Besuch aber erst vom vierten

Lebensjahr ab werden. Entgegen den meisten Einheitsschulvorschlägen, in denen der Kindergarten zwar immer mit vorgesehen, aber fast nie einer ausführlichen Behandlung gewürdigt wird, muß seine Einrichtung und Gestaltung für Oestreich schon von dessen ganzem Ansatz her von größtem Interesse sein. Es finden sich daher in der von ihm herausgegebenen Schrift "Bausteine zur Neuen Schule"[1] mehrere Arbeiten, die sich mit den Aufgaben des Kindergartens vom Standpunkt der Entschiedenen Schulreformer aus befassen. Hinsichtlich der inneren Gestaltung des Kindergartenlebens beruft man sich meistens auf Fröbel und Maria Montessori, als neuer Gedanke aber kommt hinzu, daß auch das Zusammenleben der Kinder im Kindergarten als Produktionsgemeinschaft aufgefaßt wird. Bei der nahen Beziehung, in die Spiel und Arbeit in vielen sozialistischen Konzepten gebracht werden, ist dieser Gedanke nicht so abwegig, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Vom Erziehungsverständnis Oestreichs her könnte man sagen: Der Kindergarten ist eine Erziehungsgemeinschaft und als solche muß er eine Lebens- und Produktionsgemeinschaft sein. Es berührt aber doch merkwürdig, wenn Henny Schumacher[2] einen Tagesplan entwirft, der etwa folgende Arbeiten für die Kinder vorsieht: 1. Körperpflege, Mahlzeiten; 2. notwendige tägliche Arbeiten im Haus, wie abstauben, fegen, Pflanzen besorgen, Gemüse putzen, kochen von Speisen, helfen beim Großreinemachen, einkaufen; 3. Arbeiten im Garten, auf dem Feld und im Stall; 4. Vorbereiten von Festen und Feiern. Zweifellos verrichten Kinder diese Arbeiten von Zeit zu Zeit gern, sie sollen aber der oben genannten Autorin zufolge der "spielerischen Willkür" entzogen, somit also zur täglichen Pflicht gemacht werden, allerdings unter steter Berücksichtigung der kindlichen Kraft, Freude und Ausdauer. Der Fehler liegt unseres Erachtens nicht schlechthin in der Übernahme derartiger Aufgaben in den Kindergarten, sondern darin, daß ihre Ausführung zu einem festen Programm gemacht wird. Die Entschiedenen Schulreformer haben an die "gemeinschaftsbildende Kraft" solcher Arbeiten in Kleinkindergruppen geglaubt; Neill und Petersen haben gegenteilige Erfahrungen gemacht.

b. Die Grundschule. In der Grundschule sollen die Schüler vier bis fünf Jahr lang an einem gemeinsamen Kernunterricht teilnehmen, in dem der gleiche Bildungsstoff in gleicher Weise an alle herangetragen wird. Dieser Kernunterricht soll vor allem die Fächer enthalten

---

[1] Paul Oestreich, Hg., Bausteine zur Neuen Schule, (München 1923), S. 17 - 36

[2] Paul Oestreich, a.o.O., S. 21 - 23

die den jungen Menschen in Heimat, Zeit und Wirtschaft einführen. Das bedeutet also eine Schwerpunktsverlagerung auf die Heimatlehre. Besonderer Wert wird auch auf die musischen Fächer Zeichnen, Malen, plastisches Gestalten, Gesang, rhythmischer Tanz und Sportübungen gelegt. Über die methodische Form des Grundschulunterrichts bestehen bei den verschiedenen Entschiedenen Schulreformern unterschiedliche Meinungen. Hilker möchte für die ganze Schule die Fächer- und Klassentrennung aufgeben, ebenso den Stundenplan mit festgelegten Stunden und statt dessen frei sich bildende Arbeitsgemeinschaften einrichten. Er beruft sich dabei auf Scharrelmann und Ganzberg. Oestreich spricht nur für die Grundschule von einem Unterricht ohne Stundenplan, der im Gesamtunterrichtsstil abgehalten, mit der Ausdruckspflege beginnen und erst dann zum Lese- und Schreibunterricht übergehen soll. Es kann in der Grundschule gelegentlich und vorsichtig auch schon die Bildung von Leistungs- oder Interessengruppen versucht werden.

c. Die Mittelstufe. Eine wirkliche Differenzierung nach Begabung, Talent, Interesse und Neigung setzt im Kursunterricht - bei gleichzeitiger Weiterführung des Kernunterrichts bis zum Abschluß der Oberstufe - erst mit dem 5. Schuljahr ein. Solche Kurse beginnen zunächst sehr bescheiden mit zwei Wahlfächern in zwei Wochenstunden, wobei sich die Wahl zunächst auf eine Fremdsprache und auf ein Gebiet aus der Geometrie beschränken soll. Die nur spärliche Bemessung der Stundenzahl für die Fremdsprache erklärt sich als Reaktion gegen die Übertreibung der Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts in den Gymnasien, besonders in den alten Sprachen, und aus der Überzeugung von der Wichtigkeit der Muttersprache. Man schießt in der Argumentation für die Zurückdrängung der Fremdsprachen zugunsten eines intensiveren Unterrichts in der Muttersprache aber auch oft über das Ziel hinaus: Wenn Oestreich z.B. behauptet, daß das jugendliche Gehirn nicht "zwei Sprachen gleichzeitig gesund, unvermischt, triebkräftig, schöpferisch wachsen lassen"[1] kann, dann ist das unzutreffend. Erfahrungen mit Kindern aus zweisprachigen Grenzgebieten hätten ihn eines Besseren belehren können. Heutige Versuche mit fremdsprachlichem Unterricht bereits in den Kindergärten haben ebenfalls gute Erfolge gezeigt. Oestreichs Vorliebe für das Esperanto ist keine einmalige Erscheinung, sie entspricht den von Petersen in der "Neueuropäischen Erziehungsbewegung" geschilderten weltweiten Einheitsbestrebungen der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Vom 6. Schuljahr ab wird für den Kernunterricht neben der

[1] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, S. 43

Deutsch- und Heimatkunde ein "induktiver", z.T. "intuitiver" Mathematikunterricht eingeführt, der deren wichtigste Gebiete behandeln und in der Oberstufe bis zur Infinitesimalrechnung führen soll. Hinzu kommen Physik und ein erster Geschichtsunterricht. Vom 9. Schuljahr ab werden auch Chemie, Hygiene, Staatskunde, Volkswirtschaft gebührend berücksichtigt.

Auch das Angebot an Kursen muß sich von Jahr zu Jahr erweitern. Oestreich schlägt solche Kurse in deutscher Sprache und Dichtung, in Geschichte, Volkswirtschaft, Staatskunde, Soziologie und in den Sprachen, ferner als physikalische, chemische, naturwissenschaftliche, biologische Übungen, weiter Kurse in den künstlerischen Fächern sowie praktische Übungen in Stenographie, Maschinenschreiben, Linearzeichnen, Kochen, Nähen usw. vor. Diese Angaben sollen natürlich nicht für alle Schulzentren gleich verbindlich sein. In einer elastischen Einheitsschule müssen bei der Fächerauswahl Angebot und Nachfrage sowie die regionalen Gegebenheiten und Möglichkeiten hinreichend beachtet werden.

d. Die Oberstufe. Abgesehen von der Ausbildung in einem Handwerk, die Oestreich für alle Kinder obligatorisch machen möchte, wird die weitere Berufsausbildung - etwa in Fachschulen - nicht in die Einheitsschule aufgenommen, sodaß nur die wissenschaftlich ausgerichtete Oberstufe in der Schule verbleibt. Diese zweijährige Oberstufe, zu der die Schüler nur nach strenger Auswahl zugelassen werden sollen, gehört zwar noch zur Gemeinschaft der Schule, erhält aber insofern einen Sonderstatus, als Oestreich für diese Jahrgänge eine Internatserziehung für wünschenswert hält und besonders von ihnen führende und belebende Impulse für das gesamte Gemeinschaftsleben der Schule erwartet. Man kann die von Oestreich vorgestellte Oberstufe also als eine Art College ansehen, das nur insofern noch Schulcharakter behält, als ein verbindlicher Kernunterricht und damit das Klassensystem beibehalten wird.

3. Der Lehrer und die Lehrerausbildung

Aus der Forderung nach der Lebensgemeinschafts- und Produktionsschule, die den totalen Menschen erziehen soll, ergeben sich ganz bestimmte Konsequenzen für Berufsbild und Ausbildung des künftigen Lehrers. Wer jungen Menschen helfen will, ihre Totalität zu finden, muß selber totales Menschentum glaubwürdig darstellen. Wenn Oestreich

gelegentlich äußert, daß er nur solche Menschen als Erzieher für brauchbar halte, die "das beste Menschentum der Zeit repräsentieren"[1], so ist das von ihm keine rhetorische Übertreibung, sondern lediglich eine logische Folgerung aus seiner Grundposition. Wenn Leben die neue Schule durchpulsen, wenn Gemeinschaft sie bestimmen soll, dann müssen in ihr Lehrer tätig sein, die Einfühlungsvermögen und Intuition genug besitzen, um diesem Leben Raum geben zu können, und die das "Menschentum im anderen (mehr) lieben als an sich selbst glauben".[2] Ganz im Sinne dieser seiner philosophisch-weltanschaulichen Überzeugungen hält Oestreich nichts von den "Mächlern", wie er sagt, also von den Konstrukteuren und Planern didaktischer Modelle.

Um den Zusammenhang mit dem Leben in seiner Fülle nicht zu verlieren, bedarf der Lehrer des ständigen Kontaktes mit der Welt außerhalb der Schule. Er muß sich immer wieder frei machen von der Gefahr der völligen Eingespanntheit und Eingesponnenheit in die kleine Welt seiner Reformschule. Daher schlägt Oestreich für alle Lehrer einen in festen zeitlichen Abständen zu wiederholgenden Bildungsurlaub vor, wobei er insofern von heutigen Plänen abweicht, als er dem Lehrer nicht in erster Linie den Anschluß an den neuesten Stand der pädagogischen und Fach-Wissenschaft vermitteln, sondern ihn vor allem völlig aus dem pädagogischen Fachbetrieb herausnehmen und ihm eine totale Auffrischung in seiner Rolle als "Welt- und Lebenskonsument" ermöglichen will. Und wenn weiter der Gegensatz von Kopf- und Handarbeit in der zukünftigen Menschheit aufgehoben werden soll, dann muß in der Gestalt des Lehrers bereits eine Synthese dieser beiden Handelnsbereiche erfolgt sein.

Es sind also außerordentliche Forderungen an die Lehrerbildung zu stellen: Der neue Lehrer muß a) eine ausgezeichnete fachliche Ausbildung mitbringen, in der auf eine praktische Einführung ein intensives Fachstudium aufbaut; er muß b) eine ethisch hochwertige Persönlichkeit sein, wenn er zu einer neuen Ethik erziehen soll; er muß c) eine gründliche volkswirtschaftliche und soziologische Bildung genossen haben, um in der Lage zu sein, den besten staatsbürgerlichen Unterricht zu geben; er muß d) sich einer erstklassigen pädagogischen Ausbildung unterzogen haben; und er muß e) schließlich auch sportlich gut ausgebildet sein. Angesichts solcher hohen Anforderungen ist es nur konsequent, daß Oestreich die Lehrerbildung in den Mittelpunkt des gesamten Lehrbetriebes der Universitäten gestellt wissen will.

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 8
[2] Paul Oestreich, a.o.O., S. 9

Weiterhin ergibt sich ihm aus der Idee der Einheitsschule folgerichtig, daß es "nur ein auf allen Stufen innerlich verbundenes, sozial gleichwertiges Erziehertum"[1] geben kann und darf. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang seine Einstellung zur Frage der Lehrergewerkschaften. Trotz der starken weltanschaulichen Nähe zwischen den Gewerkschaften und der SPD, aus deren Reihen Oestreich schließlich kommt, lehnt er eine gewerkschaftliche Organisation der Lehrer ab. Seine Gründe dafür sind nicht politischer Natur, sondern bringen ein erzieherisches Anliegen zum Ausdruck, so wenn er meint, daß das lehrergewerkschaftliche Denken eben nur den Lehrer und nicht die Erziehung als solche in den Mittelpunkt stelle. In dieser Hinsicht gehört Oestreich trotz seiner sozialistischen Herkunft ganz in die Reihen jener "Neuen Erzieher", die vom Gedanken der Lebensgemeinschaftsschule her die Kampfsituation als Prinzip politischer Auseinandersetzung nicht in die Schule übertragen wissen wollten. Aus dem bisher Gesagten dürfte allerdings auch hervorgehen, daß sein Ideal keineswegs der unpolitische Erzieher ist. Die politische Aufgabe des Lehrers liegt für ihn nur in einer anderen Richtung und bleibt eng mit dem Erziehungsauftrag verbunden. Gerade als Erzieher zu einer neuen Menschheit erfüllt nach Paul Oestreich der neue Lehrer, der "wund"sein soll "vom Gedanken kommender Notwendigkeit"[2],eine der wichtigsten politischen Aufgaben seiner Zeit.

---

[1] Paul Oestreich, Die elastische Einheitsschule, S. 62

[2] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 8

V. KAPITEL

DER REFORMPÄDAGOGISCHE EINHEITSSCHULENTWURF VON PETER PETERSEN - DER JENA-PLAN -

A. Die weltanschauliche Grundposition.

Der Jena-Plan Peter Petersens nimmt eine Sonderstellung unter den Einheitsschulentwürfen der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts ein. Das gilt nicht nur für die äußere und innere Struktur der Schule, sondern im besonderen für die Intentionen und Impulse, die zu diesem Schulplan geführt haben, denn er wurde ausschließlich mit pädagogischer, d.h. mit einer aus einem bestimmten Erziehungsverständnis gewonnenen Absicht entworfen. Dieser pädagogische Ausgangspunkt schließt die Aufnahme außererzieherischer Erkenntnisse und Forderungen nicht aus, die Petersen auch vielseitig berücksichtigte, aber er griff sie doch immer nur dann auf, wenn sie in seine Erziehungstheorie eingebaut werden konnten, und wenn sie den Kriterien seiner Erziehungsvorstellungen standhielten. Heinrich Döpp-Vorwald hat den Jena-Plan daher als die vollkommenste Zusammenfassung des Anliegens der inneren Schulreform dargestellt und ihm damit seinen pädagogischen und historischen Ort zugewiesen.[1]

Wenn nun trotzdem nach der weltanschaulichen Position gefragt werden soll, die dem Erziehungskonzept Petersens zugrunde liegt, dann ist zunächst zu sagen, daß sie nicht in dem Maße offensichtlich ist wie bei den Autoren der oben besprochenen Schulpläne und daß sie im Grunde nur aus seiner Erziehungstheorie zu erschließen ist.

Zu der Frage der Abhängigkeit wissenschaftlicher Theorien oder Systeme von der weltanschaulichen Haltung des Wissenschaftlers hat sich Petersen ausführlich geäußert[2] und diese Abhängigkeit nicht nur für legitim, sondern für unerläßlich gehalten. Auf der anderen Seite verwahrt er sich aber aufs schärfste gegen die Fundierung der Erziehung durch politische Konzepte, Ideologien und Dogmatismen philosophischer und religiöser Art. Da diese beiden Aussagen sich zu widersprechen scheinen, ist vorweg eine genauere Erläuterung dessen nö-

---

[1] Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 83 ff.

[2] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, (Mühlheim a.d. Ruhr, 1954), S. 15 ff.

tig, was Petersen unter der weltanschaulichen Haltung des Wissenschaftlers versteht. Die Wissenschaften sehen nach Petersen ihre Aufgabe darin, die Erkenntnisse ihres Problemkreises entweder nach logischen Regeln in einem System zu ordnen oder durch Experimente zu verifizieren. Bei der Systembildung, in der die Ordnung nach obersten Prinzipien erfolgt, gelangt der Wissenschaftler bei der Aufstellung der letzten Prinzipien an eine Grenze, die nicht mehr rational begründbar ist; denn die Aufstellung dieser Prinzipien hängt von seiner weltanschaulichen Haltung ab und diese wiederum davon, wie er die ganze Wirklichkeit sieht, erlebt und in ihr steht. Weltanschauung bedeutet also für Petersen die Grundhaltung des Wissenschaftlers der Totalität der Wirklichkeit gegenüber. Wenn man Weltanschauung in diesem Sinne versteht, dann kann man sagen, daß Peter Petersen eine philosophisch-weltanschauliche Grundposition in seinem ganzen Konzept durchhält, trotz der Fülle von Einflüssen aus den verschiedensten philosophischen, soziologischen und psychologischen Lagern. Um die Beziehung dieser weltanschaulichen Grundposition zu seiner Erziehungstheorie näher verstehen zu können, muß hier kurz auf das Problem von Theorie und Praxis eingegangen werden, so wie es sich bei Petersen darstellt.

I. Theorie und Praxis

Obwohl Petersen immer wieder die Wichtigkeit der Theorie betont und die Tätigkeit des Erziehers ohne theoretische Fundierung im alltäglichen "Trott" versinken sieht, behält bei ihm die Praxis den Primat. Die Theorie hat lediglich Hilfsfunktionen, die darin bestehen, die Erfahrung mit ihren Fragen und Problemen und die in der Praxis bereits "bestätigten Urteile" zu analysieren und bis in die letzten Zusammenhänge durchsichtig zu machen. Sie wirkt weiterhin wieder auf die Praxis zurück, denn Erziehungswissenschaft muß praktisch werden wollen: "will sie das nicht, dann ist sie ein müßig Gedankending und Spielerei".[1] Schließlich und letztlich hat sie die Aufgabe, die so von der Theorie her beeinflußte Praxis erneut einer empirischen Untersuchung zu unterziehen. Dieser Gang von der Praxis zur Theorie und von dieser zurück in die Praxis mit anschließender erneuter empirischer Untersuchung der theoretisch korrigierten Praxis stellt sich in der wissenschaftlichen Arbeit Peter Petersens konkret in folgenden Schritten dar:

---

[1] Peter Petersen, Der Ursprung der Pädagogik, (Walter de Gruyter &Co., Berlin, 1931), S. 37

1.) Erfahrung in der neuen noch unreflektierten Erziehungswirklichkeit;

2.) Erarbeitung einer aus dieser Erfahrung sich ergebenden Erziehungstheorie mit der Aufgabe,
   a) die Klärung der Begriffe von Erziehung und Bildung herbeizuführen,
   b) höchste Normen und Werte für das bewußte pädagogische Handeln zu liefern;

3.) Versuch, diese Theorie in der Jena-Plan-Schule in die Praxis umzusetzen;

4.) Beginn der pädagogischen Tatsachenforschung mit dem Zweck,
   a) durch methodische Beobachtungen genaue Kenntnis der einzelnen pädagogischen Tatsachen sowie ihrer Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten in der jeweiligen pädagogischen Situation zu erhalten und dadurch
   b) Hilfen zu finden für eine bessere Gestaltung und Förderung dieser Situationen.

Es bedarf wohl kaum einer besonderen Erwähnung, daß vor allem die Erörterungen Petersens zu Punkt 1.) und 2.) Material zur Herausarbeitung seiner weltanschaulichen Grundposition liefern müssen. Es wird daher, entgegen unserer bisherigen Gepflogenheit, hier die Beschreibung des Erziehungs- und Bildungsverständnisses bei Peter Petersen unmittelbar in die Erörterungen über seine weltanschauliche Grundposition einbezogen.

II. Die Erfahrung in der neuen Erziehungswirklichkeit und ihre Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Theorie.

Zur Grundlage seiner Theorie macht Peter Petersen nicht nur seine eigenen Erfahrungen als Erzieher, sondern die Erfahrungen eines großen Teiles seiner ganzen Generation, die mit der Forderung nach einer "Neuen Erziehung" angetreten war. Am Anfang dieser Bewegung stand die aus einer unbefriedigenden Situation der Schule sich ergebende Frage, auf welche Weise die bewußte Erziehung sinnvoller, menschlicher und damit auch effektiver gemacht werden könne. Ihre Beantwortung erfolgte zunächst nicht auf theoretische oder empirische, also wissenschaftliche Weise, sondern durch eine neue Blickwendung zum Leben, durch ein neues, mehr intuitives Erfassen des Wirkens der Erziehung in der Wirklichkeit überhaupt, und eine daraus abgeleitete

Neuordnung des Erziehungsgeschehens in der Schule:

> Als sich die neuen Erzieher aller Orten auf ihre Erzieheraufgabe besannen, da waren sie, ohne Gelehrsamkeit und voraufgehende Reflexion, rein durch ihre anders eingestellte und ansetzende Tätigkeit, wie mit einem Male, durch eine Kluft von der gesamten bisherigen Unterrichts- und Erziehungslehre getrennt, und niemand konnte und kann zurück, wo er anders dieses Erlebnis hatte in einer die Persönlichkeit restlos ausfüllenden, sie ganz ergreifenden Arbeit, in völliger Hingabe im Dienst der Erziehung. Es war für jeden wie das Erwachen in einem neuen Lande.[1]

Das grundlegende Ergebnis dieser Erfahrungen war die Erkenntnis, daß Erziehung eine Funktion der ganzen den Menschen umgebenden Wirklichkeit, insbesondere der menschlichen Gemeinschaft, ist, und daß diese Erziehungswirklichkeit nur erlebt wird und sich aufschließt in

> einem unmittelbaren Handeln im Sinne des vollendeten Dienstes, in einem tätigen Verhalten, das reine geistige Funktion ist. Es ist das zugleich immer ein Handeln, das mich und dich, den einzelnen und den andern, eben durch dieses Handeln und in ihm, unmittelbar zur Einheit einer dienenden Gemeinschaft verbindet, und darin 'vollendeter Dienst' ist.[2]

Gleichzeitig sah man

> in der Erziehungswirklichkeit wiederum (die) stärker durchbrechenden und heller aufleuchtenden Kräfte der Wirklichkeit, welche uns nötigten, die Fragestellungen bis in die metaphysischen Verwebungen hinein zu verfolgen.[3]

Aus der neuen Erziehungspraxis heraus ergaben sich somit für den Erziehungswissenschaftler zunächst folgende Problemkreise, die der Klärung bedurften: erstens die Frage nach der Wirklichkeit, zweitens die Frage nach der Stellung des Menschen in dieser Wirklichkeit und drittens das Problem der Gemeinschaft.

1. Die Frage nach der Wirklichkeit

a.) Die Möglichkeit der Erfassung von Wirklichkeit - Die oben beschriebene methodische Reihenfolge des wissenschaftlichen Vorgehens, die nicht in jedem Falle ein chronologisches, wohl aber ein logisches Nacheinander bedeutet, geht von der unmittelbaren und unbearbeiteten Erfahrung in der Erziehungswirklichkeit aus. Das hat seinen Grund einmal darin, daß die Erziehungswissenschaft vor aller wissenschaftlichen empirischen Bearbeitung ihres Problemkreises die Sinnfrage stellen muß; denn jede empirische Besinnung in einer pädagogischen Situation vollzieht sich in einer Wirklichkeit, die immer

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 51

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 52

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 51

schon von einer ganz bestimmten pädagogischen Absicht geprägt ist, welche ihrerseits abhängig ist von einer entweder ausdrücklich artikulierten oder implizit angenommenen Auffassung über Wesen, Sinn und Ziel der Erziehung, einer Auffassung, die sich in rein empirisch-forschender Einstellung nicht erschließen läßt, da sie in den Bereich des Normativen gehört. Zum anderen kann empirische Forschung immer nur einen einseitigen Teilaspekt der ganzen Wirklichkeit in den Griff bekommen. Aus diesem Grunde steht sie nach Petersen in der Gefahr, sich zu weit von der Totalität der Wirklichkeit zu entfernen. Das klingt für eine positivistische Wissenschaftsauffassung befremdlich, nimmt doch diese für sich das Vorrecht in Anspruch, allein im eigentlichen Sinne Wirklichkeitsforschung zu betreiben. Sie hat mit diesem Anspruch aber nur Recht, insoweit sie ihrer Behauptung einen ganz bestimmten Wirklichkeitsbegriff zugrunde legt, in dem die Voraussetzung enthalten ist, daß nur das "echte Realität" sei, was sich dem objektivierenden wissenschaftlichen Zugriff beugt. Wenn Petersen aber Erziehung eine Funktion der Wirklichkeit nennt, dann ist gerade diese objektivierte Realität nicht gemeint, die eben nicht mehr die unmittelbar erlebte Wirklichkeit, sondern ein bereits ins Objekt-Verhältnis gebrachtes Stück Wirklichkeit ist: eine bloße Tatsache und damit ein toter Gegenstand. Wirklichkeit im Sinne Petersens meint

> die Gesamtheit des Seienden, die Totalität des Weltinhalts, des Weltgeschehens und Seins. In diesem Sinne ist Wirklichkeit auch das Absolute.[1]

Die Wirklichkeit als Totalität ist also nicht zu erfassen in einem bloß kausal-erklärenden Verfahren. Aber es gibt eine andere Möglichkeit, erkennend in sie einzudringen: Da wir nicht Beobachter von außen, sondern selbst Glieder dieser Wirklichkeit sind, in einer "Totalbeziehung" als "Gesamtpersönlichkeiten" in ihr stehen, eine Einheit mit ihrem Ganzen bilden, können wir uns dieses Gesamtzusammenhangs doch im Bewußtsein vergewissern und ihn der Beschreibung zugänglich machen, einer Beschreibung, die, weil sie das Ganze zum Inhalt hat, allerdings nur zu metaphysischen Aussagen kommen kann. Da nach dem Sinn der Erziehung gefragt wird und aus diesem Grunde das Ganze der Erziehungswirklichkeit und im Weiterfragen das Ganze der Wirklichkeit beschrieben und seine Bedeutung für die Erziehung erkannt werden soll, beginnt die Erziehungstheorie Peter Petersens mit einer Erziehungsphilosophie; was aber nicht besagt, daß die Erziehungswissenschaft eine rein philosophische Disziplin oder auch nur durchweg von der Philosophie abhän-

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 24

gig sei; sondern es ist lediglich gemeint, daß sie auf philosophischem Wege aus der Erziehungswirklichkeit heraus zu ihren letzten begründenden Aussagen gelangt.

b.) Das Grundpostulat: Die Wirklichkeit hat Sinn - Petersens Aussagen über die Wirklichkeit beginnen mit einem Grundpostulat, das für ihn von "ästhetischer Evidenz" ist und nicht mehr hinterfragt werden kann. Es lautet: "Die Wirklichkeit hat einen Sinn"[1]. Obwohl dieser Satz keines Beweises fähig ist, ist er für Petersen die evidenteste und sicherste Aussage schlechthin. Dem Nihilismus steht Petersen völlig verständnislos gegenüber. Im Grunde müsse jeder Erzieher die Wahrheit jenes Satzes voraussetzen, denn wenn die Wirklichkeit keinen Sinn hätte, wäre auch Erziehung sinnlos. Erziehung aber geschieht - jeder Mensch wird erzogen und muß erzogen werden -, und keiner, der nicht Nihilist ist, käme auf die Idee, sie für sinnlos zu erklären. Auch die Wirklichkeit funktionaler Erziehung kann überhaupt nur in den Blick kommen unter ausdrücklicher oder stillschweigender Voraussetzung des Postulats vom Sinn der Gesamtwirklichkeit. Dabei wird der Begriff "Sinn" von Petersen so interpretiert, daß mit ihm das ausgedrückt werden solle,

> was in einem Ganzen verwirklicht wird und dessen Wesen offenbart, ... (und was) den Teilen wiederum erst Sinn gibt, zugleich das, was immer nur Eins ist in jeder Ganzheit und dieser die geistige Kraft gibt, sich zu behaupten als Ganzheit in Einheit.[2]

Diese Formulierung macht den Rückgriff auf den bei Aristoteles zuerst auftretenden Entelechie-Begriff deutlich, der von Thomas von Aquin, von Leibnitz und in neuerer Zeit von Driesch und Wenzl wieder aufgegriffen worden ist. Mit seiner Einführung soll die Atomisierung der Wirklichkeit in lauter zusammenhangslos nebeneinander stehende Entitäten vermieden und den einzelnen Teilwirklichkeiten unter Wahrung ihrer individuellen Selbständigkeit nicht nur ein bestimmter sinnvoller Platz im Ganzen des Seins, sondern auch eine auf dessen Kern hin bezogene Funktion verliehen werden.

Mit dem Postulat vom Sinn der Wirklichkeit hat Petersen eine weltanschauliche Grundposition bezogen, welche die Wirklichkeit in ihrer Totalität nicht als ein Chaos, sondern als ein sinnvolles Ganzes, als einen Kosmos sieht, denn er "kann nicht anders, als ihm

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 24

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 24

(dem Ganzen der Wirklichkeit) Sinn beilegen, es als Kosmos anspre-chen."[1]

c). Die Wirklichkeit als Geistleben - Eine weitere Grundaussage: daß die Wirklichkeit Geist-Leben sei, leitet Petersen von dem Phänomen ab, daß sie den Menschen unablässig zur Aktivität herausfordert. Das aber kann sie nur, wenn von ihr eine Kraft ausgeht, die den Menschen zum Handeln und zur Reaktion veranlaßt. "Geist" und "Leben" bezeichnen eben diese Kraft, die die Wirklichkeit durchpulst und auf den Menschen und durch ihn hindurch wirkt. Dieser Versuch, die Wirklichkeit, die Welt, den Kosmos, die Natur, den Menschen und auch Gott mit den Kategorien "Geist" und "Leben" zu erfassen, ist alt. In der Antike sind sie ein weit verbreitetes Begriffspaar, in der deutschen Philosophie hat Schelling, um die Einseitigkeit der Naturphilosophie Kants zu überwinden, die beiden Begriffe gebraucht, für Hegel ist der Geist Leben, bei Scheler wird der Geist der Vitalschicht gegenübergestellt, bei Klages werden Geist und Leben zu den Hauptantagonisten seiner Philosophie. Der Gebrauch dieser Begriffe war in der philosophischen Diskussion des frühen 20. Jahrhunderts so selbstverständlich, daß Hans Freyer, der in seinem Buch "Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft" ebenfalls von ihnen ausgeht, sie unerörtert für das Verständnis seiner Ausführungen voraussetzen kann.[2] Wichtig für die Bestimmung der jeweiligen weltanschaulichen Grundposition ist aber vor allem die gegenseitige Zuordnung, Abhängigkeit und die Bewertung beider Begriffe bei den einzelnen Autoren. Für Petersen sind Geist und Leben nicht zwei verschiedene Urkräfte der Wirklichkeit, sondern Modalitäten ein und derselben Kraft. Das wird sofort deutlich, wenn er Geist in der Erscheinungswelt als das charakterisiert, was die "Gestalt", die "Form" und den "Stil des jeweilig Erscheinenden" ausmacht. Diese Formulierung weist eindeutig hin auf das alte Form-Stoff-Prinzip, das aber nur insoweit als Analogie dienen kann, als es die unlösbare Einheit zweier Seiten eines Ganzen ausdrückt: so wie es keinen Stoff ohne Form gibt, kann Geist nicht ohne Leben und Leben nicht ohne Geist sein. Deshalb spricht Petersen auch einfach von Geist-Leben.

Eine Umschreibung dessen, was Geist für Petersen bedeutet, kann natürlich keine Definition substantieller Art liefern. Will man ein

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 26

[2] Hans Freyer, Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft, (Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2. Auflage 1964), S. 13

Bild gebrauchen, dann bietet sich der Terminus "Energie" an. Damit wäre man mit der Definition allerdings bereits am Ende, denn auch im naturwissenschaftlichem Bereich lassen sich Erscheinungen wie Energie, Elektrizität oder Magnetismus nicht näher definieren, sondern nur beschreiben an Hand ihrer Wirkungen. So wird man auch, wenn man über den Geist Aussagen machen will, von seinen Wirkungen ausgehen müssen. Von den formenden Wirkungen des Geistes war oben bereits die Rede. Diese erstrecken sich nach Petersen auf a l l e s , was in der Wirklichkeit Form oder Gestalt hat. Mit einer solchen Aussage vom Geist als dem formenden Prinzip der Wirklichkeit ist zweierlei erreicht: erstens fällt dann die Welt nicht mehr dualistisch auseinander, sondern bleibt eine Einheit, und zweitens entgeht Petersen durch die unlösliche Aneinanderbindung von Geist und Leben dem einseitigen Vitalismus, wie er in einigen Richtungen der Lebensphilosophie, aus der Petersen viele Anregungen erhalten hat, vertreten wurde.

Für den Erziehungswissenschaftler ist nun in erster Linie die Beantwortung der Frage wichtig, in welcher Weise Geist am Menschen und im menschlichen Leben manifest wird. Abgesehen davon, daß auch der Mensch in seiner Gestaltwerdung und in seinem Lebensstil den formenden geistigen Kräften unterliegt, wirkt Geist in ihm auf eine ganz spezifische, eigentümliche Weise, wodurch der mensch erst sein wahres Menschsein erlangt, das ihn von allem anderen Seienden unterscheidet. Geist versteht Petersen in dieser Hinsicht als

> den Inbegriff aller derjenigen Akte, durch welche ein Mensch sich selbst und alles Seiende und Geschehende in ihm und um ihn aus dem Grunde alles Seienden heraus auffaßt, weiß und versteht als seiend, wertempfangend und selber wertend, oder aus dem Grunde der Wirklichkeit heraus fühlt und handelt, so daß die im eminenten Maße menschlichen geistigen Gefühle und Handlungen entstehen wie Güte, Liebe, Demut, Reue, Andacht, Ehrfurcht.[1]

Diese Beschreibung des Vergeistigungs-, des Humanisierungsprozesses am Menschen, der also neben dem Verständnis von Geist als Formprinzip ein material-geistiges Prinzip zum Ausdruck bringt, ist ein Zentralsatz im Konzept Petersens und wird in allen Werken in fast wörtlicher Übereinstimmung durchgehalten. Wir werden später ausführlicher darauf zurückkommen.

Petersen beruft sich bei der Beschreibung dessen, was er unter Geist versteht, ausdrücklich auf Max Scheler, möchte sich aber mit dessen Auffassungen in einem gesonderten Werk eingehender auseinandersetzen, was unseres Wissens dann doch nicht geschehen ist. In wel-

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 197

cher Richtung diese Auseinandersetzung verlaufen müßte, läßt sich allerdings aus dem bisher Gesagten unschwer ablesen. Einmal kann Petersen die dualistische Trennung von Geist und Leben, die Scheler vorgenommen hat, nicht übernehmen, zum anderen ist der Geist bei ihm nicht ein kraftloses Prinzip wie bei Scheler, sondern ganz im Sinne des antiken Nous Aktivität und Spontanität, die ihre lebendige Energie in sich selbst tragen und nicht von woanders her leihen müssen.

Leben - In seinem Aufsatz über Fichte beschreibt Petersen Leben als "die Kraft des ewig in unendlicher Tätigkeit Seienden"[1]. Dieser Satz macht erneut deutlich, daß die soeben besprochene Analogie von Form-Materie und Geist-Leben nur hinsichtlich der engen Zusammengehörigkeit der Bezugsglieder in den beiden Begriffspaaren gelten soll und nicht auf die Verteilung von Passivität und Aktivität in ihnen ausgedehnt werden kann, etwa in der Weise, daß vom aktiven Geist gesprochen wird, der das passive Leben zu formen habe. Leben bedeutet wie Geist volle Aktivität, sodaß mit der Beschreibung der Wirklichkeit als Leben das aktive Prinzip in ihr nochmals unterstrichen wird. Besser ließe sich das Begriffspaar Akt-Potenz heranziehen, das insofern als Beschreibung des gemeinten Zusammenhangs dienen könnte, als es erstens den dynamischen und prozeßhaften Charakter des Wirklichen besser faßt und zweitens selbst die von sich aus aktive Potenz noch als etwas bezeichnet, das der Vervollkommnung bedarf: der Akt vollendet die Potenz, der Geist vollendet das Leben; das Leben enthält somit in sich selbst eine Potenz, die auf Vergeistigung aus ist.

Die Wirklichkeit als Leben entzieht sich dem objektivierenden wissenschaftlichen Zugriff; denn das Leben ist keine

> unlebendige mathematische Funktion, nach deren vollständiger Kenntnis es mit zwingender Gewißheit organisiert und gelernt werden könnte, wie irgend ein technischer Gegenstand.[2]

Wenn Petersen weiter sagt, daß Wahrheit und Leben sich entsprechen, oder etwas vorsichtiger ausgedrückt, daß Wahrheit "das Leben wirklich bestimmen (will), und das Leben ... seinerseits diesem Wollen"[3] entgegenkommt, dann bedürfen diese Aussagen einer Erläuterung: "Lebenswahres", "echtes", "natürliches" Verhalten- Begriffe, die in den Werken Petersens immer wieder vorkommen - bedeuten immer Absage an Vereinseitigung und Erstarrung sowie Spielraum für unendliche Möglichkeiten der Form, der Stile, des Verhaltens und des Handelns, eben weil

---

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung (Böhlaus Nachf., Weimar, 1925), S. 74

[2] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, S. 237

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 234

das Seiende als Leben in unendlicher Tätigkeit bleibt. Leben steht also bei Petersen im Grunde gleich Wirklichkeit und ist nicht reiner élan vital im Sinne Bergsons. Aus dem gleichen Grunde hatte Dilthey seine Lebensphilosophie auch Wirklichkeitsphilosophie nennen wollen. Lebenswirklichkeit ist die uns umgebende ganze Wirklichkeit, und damit ist hier der Begriff Leben wieder in die Nähe seiner im Alltag gebräuchlichen vorwissenschaftlichen Bedeutung gerückt.

Aus dieser Deutung des Lebens wird Petersens kritische Haltung gegenüber der Tradition verständlich, die er nur insoweit bejaht, als sie lebendig nachvollzogen wird und eine gegenwartsnahe Ausgestaltung erfährt. Leben bedeutet immer Gegenwärtigkeit. Petersen ist daher weder Traditionalist noch hält er viel von ausschließlich auf die Zukunft gerichteten Weltanschauungen, die um des Zukünftigen willen das Leben der Gegenwart opfern. Diese Ansicht trennt seine Auffassung auch von der Paul Oestreichs, obwohl sich die beiden Autoren sonst in mancher Hinsicht sehr nahe kommen.

2. Der Mensch in der Wirklichkeit

Der Mensch erlebt sich in der Wirklichkeit nicht als in "einem großen nach allen Seiten hin zerfließenden Ganzen, sondern bildlich gesprochen in Gewebeteilen der einen Wirklichkeit"[1]. Das heißt mit anderen Worten: die Wirklichkeit hat für den Menschen bereits im vorwissenschaftlichen Erleben Struktur, die Petersen in zweierlei Weise beschrieben hat.

In seinem 1924 entworfenen, 1931 erschienenen Werk "Ursprung der Pädagogik" geht Petersen dazu von dem Begriff der "Beziehung" aus, der in der damaligen Soziologie, besonders durch die Beziehungslehre Leopold von Wieses, eine große Rolle spielte. Er verwendet ihn aber in einer völlig anderen Bedeutung als dieser, da die Lehre von Wieses ihm zu formalistisch ist und den Menschen nicht in der Totalität seiner Beziehungen erfasse. Vom Menschen aus gesehen strukturiert sich Wirklichkeit in diesem ersten Ansatz in zweierlei Weise: einmal erlebt sich der Mensch festgelegt durch die Urbeziehung zu Raum und Zeit, in die er hineingeboren wird, und zum anderen besitzt er die Freiheit, sich unter Beziehung auf das apriorische Reich der Werte, einen eigenen Arbeits- und Lebensraum zu schaffen. Beide Aspekte, die in der Beziehungslehre von Wieses überhaupt nicht berücksichtigt werden, sind für das pädagogische Handeln wichtig und müssen

---

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, (G. Westermann, Braunschweig, 7. Aufl. 1963), S. 17

daher in einer Erziehungstheorie berücksichtigt werden. Sein Erscheinen in einem bestimmten Raum und in einer bestimmten Epoche bedeutet für den Menschen Prägung durch Landschaft, Klima und die menschlichen Gemeinschaften, denen er angehört. Sein wertender Bezug zur Wirklichkeit ermöglicht ihm, sich entsprechend seinen Fähigkeiten einen Teil aus der Wirklichkeit herauszuschneiden und zu seinem Wirkungsfeld zu machen, das seine Grenze erst an dem Wirklichkeitsbereich der anderen Menschen findet. Man kann hier auch von der "Umwelt" eines Menschen sprechen, die allerdings nicht durch Instinkte wie beim Tier festgelegt, sondern seiner Initiative und Gestaltung freigegeben ist:

> Vom Reichtum oder von der Armseligkeit seiner sinnlichen, vitalen, geistigen Energien oder davon, wie sie entwickelt und gepflegt worden sind, hängt es daher ab, wie reich oder wie arm seine Umwelt wird.[1]

Petersen spricht zusammenfassend erstens von einer "Urbindung des Einzelnen an den 'Naturraum', an das Wo und das Wann seines Erscheinens", und zweitens von einer "Bindung seines gesamten 'Lebens- und Arbeitsraumes', den er sich schafft, an das apriorische System der Werte."[2] Es wäre aber verfehlt, etwa die Raum-Zeit-Beziehung als natürliche und den Bezug zum Reich der Werte als geistige Bezogenheit des Menschen zur Wirklichkeit zu charakterisieren. Eine solche Entgegensetzung von Geist und Natur ist darum nicht gerechtfertigt, weil erstens Raum und Zeit, d.h. "die Bedeutung von Wo und Wann viel umfassender (ist); sie erstreckt sich auf das Gebiet der Sozietät und Historizität"[3], und weil zweitens der Bezug des Menschen zum Reich der Werte nicht als ein rein geistiger bezeichnet werden kann. Der "Naturraum" ist eben für den geschichtlichen Menschen nicht reine Natur, sondern ein bereits von einer bestimmten Kultur geformter Lebensraum, und die apriorischen Wertreihen Max Schelers, auf die sich Petersen beruft, enthalten in den beiden ersten Wertpaaren "angenehm- unangenehm" und "edel - gemein" Werte, die vorwiegend auf sinnliche und vitale Bedürfnisse des Menschen bezogen sind. Petersen spricht daher folgerichtig von entsprechenden sinnlichen und vitalen Energien, von deren Stärke der Aufbau und die Ausdehnung des individuellen Wirklichkeitsbereiches in Relation zum Reich der Werte abhängig sei. Schließlich ist auch von seinem ganzen philosophischen Ansatz her hier eine Trennung kaum möglich, da die Begriffe Natur und Geist kein echtes Gegensatzpaar bilden.

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 76

[2] Peter Petersen, a.a.O., S. 80

[3] Stephan Strasser, Erziehungswissenschaft - Erziehungsweisheit (Kösel-Verlag, München, 1965), S. 34

In seiner 1934 erschienenen "Führungslehre des Unterrichts" beschreibt Petersen die Strukturierung der Wirklichkeit für den Menschen in anderer Weise, indem er vom Begriff der Situation ausgeht. Dieser Begriff, der nach Heinrich Döpp-Vorwald 1927 zum ersten Male im "Kleinen Jena-Plan"[1] in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auftaucht, erfährt im Laufe der Zeit, besonders unter dem Einfluß der Existenzphilosophie Karl Jaspers', eine immer tiefere Interpretation. Döpp-Vorwald hat auch eine ausführliche und eindringende Darstellung des existenzphilosophischen Situationsbegriffs und seiner Beziehung zum "Begriff der 'Pädagogischen Situation' in der Erziehungslehre Peter Petersens"[2] gegeben; es soll deshalb hier darauf nur noch soweit eingegangen werden, als es für das Gesamtverständnis erforderlich ist.

Zunächst ist da allgemein zu sagen, daß sich der Mensch in der Wirklichkeit stets in Situationen befindet, in denen er handelt oder in denen mit ihm gehandelt wird, die er bewältigen möchte und in denen er sich also orientieren muß. Allerdings bekommt er sie aus zwei Gründen nie völlig in den Griff: einmal hat jede Situation - wie Wirklichkeit überhaupt - Totalitätscharakter, zum anderen "bestehen Situationen, indem sie sich wandeln"[3], d.h. wir gehen ständig von einer Situation in die andere und verändern sie dauernd durch unsere Reaktion. Der Mensch kann also Situationen beeinflussen, verändern, ja neu schaffen, und er kann sich zu diesem Zwecke selbstverständlich auch wissenschaftlicher Erkenntnisse bedienen. Sowohl die behavouristische Definition als auch eine soziologische Interpretation von Situation vergegenständlichen die Situationserfahrung des Menschen und sehen folglich das Subjekt ausschließlich in den es von der Wirklichkeit her determinierenden Bindungen, sei es im Reiz-Reaktions-Verhältnis zur Wirklichkeit, sei es als durch die "objektiven Bestimmungen eines sozialen Beziehungsgefüges" determinierten Rollenträger.[4] Erst durch solche Objektivierung wird die Situation dem empirisch-wissenschaftlichen Zugriff zugänglich gemacht. Wissenschaft kann immer nur unter einem bestimmten Aspekt - sei es der biologische, psychologische, soziologische oder auch pädagogische - und unter Berücksichtigung einiger weniger Variablen Situationen "objektiv" analysieren.

Die Tatsache nun, daß der Mensch sich immer schon in einer konkreten Situation vorfindet, - ohne dieses Grundfaktum des menschlichen Da-

---

[1] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, (Beltz, Langensalza, 1927), S.38

[2] Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 43 ff.

[3] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 18

[4] Hans Peter Dreitzel, Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, (Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1968), S. 152

seins ändern zu können, macht deutlich, daß es Situationen gibt, die sich der Verfügbarkeit des Menschen entziehen. Jaspers nennt sie Grenzsituationen und führt als weitere an: daß ich nicht ohne Kampf und Leid leben kann, daß ich unvermeidlich Schuld auf mich nehmen, daß ich sterben muß.

Eine nähere Charakterisierung dieser Grenzsituationen kann einmal in der Weise erfolgen, daß man die Beschreibungskategorien des wissenschaftlich-empirischen Situationsbegriffs in ihr negatives Gegenteil verkehrt; dann werden sie zu Situationen, die sich nicht wandeln oder verändern, die sich nicht als Bedingungsgefüge durchsichtig und überschaubar machen lassen. Zum anderen sind Grenzsituationen vom Begriff der Grenze her verständlich zu machen. Dieser will einerseits zum Ausdruck bringen, daß wir als "daseiende" Menschen in den Grenzsituationen wie an eine Wand stoßen und an dieser Wand denkend und lebend scheitern; er besagt weiter, daß es, wie an jeder Grenze, hinter ihr noch etwas gibt: Grenze impliziert die Möglichkeit des Überschreitens. Allerdings ist das Hinter-der-Grenze-Liegende sowohl für den "daseienden" als auch für den objektiv und wissenschaftlich sich verhaltenden Menschen nicht eindeutig erkennbar und bestimmbar.

Solche Grenzsituationen sind nun nach Jaspers das eigentliche Feld des Menschen als möglicher Existenz. Mit diesem Begriff ist - so sagt er - eine Wirklichkeit in die Geschichte eingetreten, die zunächst nur als ein dunkles Ahnen in den philosophischen Gedanken enthalten war, die dann aber von Kierkegaard verständlich artikuliert wurde:

> Diese Wirklichkeit der Existenz ist Grenze der empirischen und doch leibhaftigste, gegenwärtigste Wirklichkeit, der ich mich verschließen würde, wenn ich die empirische Wirklichkeit für die einzige hielte.[1]

Nur als handelnder Existenz ist es dem Menschen möglich, die Wirklichkeit in ihrem Ursprung zu ergreifen. Hier gerät also auch bei Jaspers der Wirklichkeitsbegriff neu ins Blickfeld, womit sich zugleich ergibt, daß der empirische Wirklichkeitsbegriff nicht identisch ist mit Wirklichkeit überhaupt. Genau das aber hatten auch die Reformer in der Erziehungswirklichkeit erfahren, und Petersen hat versucht, dieser neuen Wirklichkeitserfahrung auch in der Theorie Rechnung zu tragen. Die Begriffe Existenz und Grenzsituation kamen seinem Anliegen entgegen, empirisch-wissenschaftlich nicht Ausdrückbares doch zu arti-

---

[1] Karl Jaspers, Philosophie, (Springer, Berlin 1948, 2.Aufl.), S. 661

kulieren. Eine nähere Beschreibung dessen, was er am Existenzbegriff Jaspers' für sein Konzept für wichtig hält, erfolgt an anderer Stelle.

3. Die Wirklichkeit als Gemeinschaft

Wenn man bedenkt, daß Wirklichkeit für Petersen die Totalität des Wirklichen bedeutet, dann ist es nicht verwunderlich, daß er sie als ein "unum" bezeichnet; und nimmt man die Aussage hinzu, daß die Wirklichkeit Sinn habe, so kann von ihr als von einer sinnvollen Einheit gesprochen werden. Eine weitere Modifizierung findet seine Beschreibung der Wirklichkeit darin, daß er ein zweites der alten Transzendentalien heranzieht und von ihr als von einem "bonum" redet. Allerdings muß bei dieser Aussage sofort die Einschränkung gemacht werden, daß das "bonum" nicht als ein Gut im Gegensatz zum Bösen aufgefaßt werden darf. "Gut" erhält in diesem Zusammenhang vielmehr eine Bedeutung, die am besten mit dem Wort Güte im Sinne der alten "bonitas" zu beschreiben ist. Konkreter ausgedrückt: Die Wirklichkeit, als ein "bonum" vorgestellt, bedeutet, daß sie von einer alles vereinenden Sympathie durchzogen ist, aus der sich die Gemeinschaft alles Seienden ableitet. Petersen nennt sie daher eine "Gemeinschaft ... im metaphysischen Verstande"[1]. Schon in der neuen Erziehungspraxis hatte sich ja eine enge Beziehung von Wirklichkeit und Gemeinschaft ergeben, indem die Erziehungswirklichkeit als Erziehungsgemeinschaft erlebt wurde. Der Bogen spannt sich also von dem konkreten Erlebnis der Erziehungswirklichkeit als einer Erziehungsgemeinschaft zur metaphysischen Betrachtung des Wirklichen überhaupt, die ihrerseits ebenfalls wieder den Gemeinschaftsbegriff aus sich entläßt.

Wenn man hier die Frage stellen will, auf Grund welcher Überlegungen Petersen eigentlich zu seinem metaphysischen Gemeinschaftsbegriff kommt, so sind unseres Erachtens vor allem zwei Philosophen der damaligen Zeit an der Entstehung seines Wirklichkeits- und Gemeinschaftsbegriffs maßgeblich beteiligt gewesen: einmal ist der Einfluß Wilhelm Wundts unverkennbar und zum anderen sind unschwer Gedanken Max Schelers wiederzuerkennen. Die Philosophie Wundts liefert ihm in den drei "transzendenten Ideen" den Begriffsapparat für die drei "Ursprungsgemeinschaften", in denen der Mensch in der Wirklichkeit steht, und von Scheler entleiht er die Erläuterungen zu der Aussage, daß die Wirklichkeit ein "bonum" sei.

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 81

Wundt, zu dessen Idealrealismus sich Petersen ausdrücklich bekennt, hält Metaphysik nicht nur für möglich, sondern auch für nützlich und notwendig. Die Einzelwissenschaften haben die Totalität der Wirklichkeit in einzelne Aspekte zerlegt; das ist nicht nur ihr gutes Recht, sondern für sie auch die einzige Möglichkeit, sich der Welt wissenschaftlich zu bemächtigen. Aber bei dieser Zerlegung durch den Verstand kann es nach Wundts Meinung nicht sein Bewenden haben; die Vernunft fordere die Wiederherstellung der Einheit, die aber nur wiederzugewinnen sei, wenn die empirische Erfahrung ins Transzendente überschritten werde. Für Wundt wird alle empirische Forschung ohne die Möglichkeit dieses Überstiegs sinnlos, denn was sollte es für einen Sinn haben,

> eine durchgängige Verbindung der unserer Erfahrung zugänglichen Teile des Weltlaufes zu verlangen, wenn man auf den Zusammenhang dieser mit ihren uns nicht gegebenen Gründen und Folgen verzichten wollte?[1]

Unsere Erfahrung aber wird im transzendenten Übergang überschritten in den kosmologischen, ontologischen und psychologischen Ideen. Kosmologisch kommen wir zur Idee des absoluten Weltganzen, ontologisch zur Idee des letzten Weltgrundes und psychologisch zur Idee der geistigen Einheit der Menschen.

War Wilhelm Wundt so in einem - vermeintlich - streng rationalen Regressus auf induktivem Wege zu seinen "transzendenten Ideen" gekommen, so war Max Scheler der Meinung, daß die Ratio nicht an den Kern der Welt heranreiche. Petersen teilt diese Ansicht und kann daher sagen:

> nur durch seine Affektivität reicht der Mensch unmittelbar an den Grund der Welt und enthüllt sie sich ihm stets von neuem als Ganzes wie in Teilen.[2]

Scheler kennt neben dem naturwissenschaftlichen Herrschaftswissen und dem phänomenologischen Wesenswissen noch ein metaphysisches Wissen. Wenn Petersen letzteres also als affektiv bestimmt beschreibt, dann bedeutet diese Aussage, daß die Erkenntnis der Totalität der Wirklichkeit nur in einem "liebesbestimmten Akt der Teilhabe des Kernes einer endlichen Menschenperson am absoluten Wesensgrund der Dinge"[3] möglich sei. Liebende Teilhabe am Weltganzen ist es denn auch, was er im Grunde unter der metaphysischen Gemeinschaft alles Seienden versteht.

---

[1] Wilhelm Wundt, System der Philosophie, (Engelmann, Leipzig, 1897), S. 192

[2] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 25

[3] Wolfgang Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, (Kröner-Verlag, Stuttgart, 4. Auflage, 1969), S. 103

Wenden wir uns nun weiter der Frage zu, in welcher Weise die Gemeinschaft in und mit der Wirklichkeit konkret vom Menschen erlebt wird, so ergeben sich entsprechend den transzendenten Ideen Wundts für Petersen drei "Ursprungsgemeinschaften", aus denen der Mensch nicht entlassen werden kann: a.) die Gemeinschaft mit dem Urgrund des Seins, b.) die Gemeinschaft mit der Natur (Kultur) und c.) die Gemeinschaft mit und in der Menschenwelt.

a.) Die Gemeinschaft mit dem Urgrund des Seins - Mit dem Terminus "Urgrund des Seins" meint Peter Petersen einmal Ursprung und Ziel alles Seienden und zum anderen - bezogen auf den Menschen - die Instanz, vor der er sich in seinem Tun verantwortlich weiß und die er als das Heilige verehrt. Wir haben es hier also mit einer metaphysischen Aussage zu tun, deren weitere inhaltliche Auffüllung daher nur auf religiösem oder philosophischem Wege erfolgen kann. In seinen verschiedenen Schriften hat Petersen von beiden Möglichkeiten Gebrauch gemacht.

Seine philosophische Interpretation setzt wiederholt bei der Existenzphilosophie an, um dann allerdings meistens alsbald in eine religiöse Deutung überzugehen. So kommt er in der "Führungslehre des Unterrichts" am Schluß seiner Beschreibung der Grenzsituation ganz folgerichtig auf das Verhältnis des Menschen zu Gott zu sprechen, der hinter der Grenze transparent wird. Aber er führt an dieser Stelle nicht die Gedanken von Jaspers weiter, sondern zitiert Kierkegaard, und mit dessen Gottesbegriff schlagen die philosophischen Erörterungen in eine religiöse Argumentation um.[1] Ein ähnlicher Umschlag findet an einer zweiten Stelle statt, an der sich Petersen auf Jaspers beruft. In der "Pädagogik der Gegenwart" beschreibt er Existenz im Sinne von Jaspers als den nach Gott suchenden Menschen.[2] Damit ist im Prinzip das Jaspersche Anliegen zwar richtig getroffen, die Formulierung läßt aber Mißverständnisse aufkommen, weil der Gottesbegriff dabei sofort eine religiöse Auslegung erfährt. Jaspers spricht in solchen Zusammenhängen nur sehr selten von Gott und zieht statt dessen den Begriff der Transzendenz vor. Er entwickelt seine Metaphysik in bewußter Abgrenzung von religiösen Konzepten; für ihn sind alle Religionen, die in fixierten Offenbarungen und im Kult die Transzendenz zur Darstellung bringen wollen, "Abgleitungen", die auf eine Verob-

---

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 19/20

[2] Peter Petersen, Pädagogik der Gegenwart, (Mittler & Sonn, Berlin, 1937, 2. Auflage), S. 177

jektivierung der nur dem je einzelnen Menschen in seiner bestimmten geschichtlichen Situation in "Chiffreschrift" zugänglichen Transzendenz hinauslaufen. Insofern hat jede Existenz den ihr persönlich erschlossenen Gott, nicht aber kann Transzendenz zur Person "vergegenständlicht" werden. Einen persönlichen Gott im biblischen Sinne lehnt Jaspers strikt ab, wie es nach ihm auch keine für alle gleich gültige Offenbarung geben kann. Sprache von Chiffren heißt ja auch, daß nicht die Transzendenz selber, sondern nur Chiffren von ihr zu erfassen sind. Jaspers' Gott ist also der ganz und gar verborgene Gott, von dem nichts auszusagen ist, von dem her nur in Augenblicken der Existenzerhellung die Gegenstände der empirischen Welt ihren positivistischen Absolutheitscharakter verlieren und eine ganz andere, auf Transzendenz bezogene Sinndeutung erfahren. Diese ist wiederum nicht allgemeingültig, sondern wird in je besonderer Weise von der je einzelnen Existenz erfahren.

Petersen hat diese Interpretation von Transzendenz, wie sie Jaspers vorträgt, nicht übernommen. Mit einer derartig entpersönlichten, verborgenen Transzendenz kann der Mensch nicht in Kommunikation treten, das Gebet verbietet sich hier, und somit ist keine Ursprungsgemeinschaft, wie sie Petersen vorschwebt, möglich. Kommunikation mit der Transzendenz kann nach Jaspers nur zu einer "blinden Gemeinschaft" führen, in der der Mensch sein Selbstsein verliere. Die gleichzeitige horizontale und vertikale Kommunikation, d.h. die gleichzeitige liebende Hinwendung zu Gott und zu den Mitmenschen, wie sie das biblische Liebesgebot Jesu fordert, hat in diesem Konzept keinen Platz. Es ist daher nur konsequent, wenn Petersen beim Auftauchen des Gottesbegriffes die existenzphilosophische Argumentation verläßt und in religiösen Kategorien weiterredet.

In den rein philosophischen Äußerungen Petersens aber ist, wie gesagt, ausschließlich vom Urgrund des Seins die Rede, sodaß Heinrich Döpp-Vorwald insoweit von einer natürlichen Religion bei Peter Petersen spricht. Mehr kann in den Grundlagen einer allgemeinen Erziehungstheorie auch nicht enthalten sein, weil allgemeine Aussagen eben nur im Rahmen einer solchen natürlichen Religion zu machen sind. Da die bloß natürliche Religion aber im Grunde eine Abstraktion ist, die lediglich den "Hintergrund aller geschichtlichen Religionen bildet"[1], bedarf sie einer inhaltlichen Füllung, die Petersen auch an vielen Stellen vorgenommen hat. Seine diesbezüglichen Aussagen stam-

[1] W. Brugger, S.J., Philosophisches Wörterbuch, (Herder, 1959), S. 261

men aus dem christlichen Raum; im Gegensatz zu Jaspers bekennt er sich ausdrücklich zu einem persönlichen Gott, dessen Haupteigenschaft es ja gerade ist, nicht verborgen zu sein. Wie Karl Jaspers und Karl Barth betont er allerdings auch die absolute Andersartigkeit Gottes, sodaß jeder Pantheismus ausgeschlossen ist. Wenn er weiter sagt, daß sich der Mensch "völlig in die Hand Gottes und seinen Willen überliefert" weiß, aber gleichzeitig "seiner Führung kindlich fest"[1] vertraut, dann steht hinter dieser Aussage unverkennbar der Gedanke an Gott den Vater. Und wenn er die zehn Gebote und die Person Jesu, die Jaspers beide als Vergegenständlichungen der Transzendenz abqualifiziert, ausdrücklich anerkennt, dann steht er damit zentralen christlichen Aussagen nahe.

b. Gemeinschaft mit der Natur (Kultur) - Die Natur hat nach Petersen für den Menschen ein doppeltes Gesicht, und infolgedessen hat er auch einen doppelten Zugang zu ihr. Primär steht er mit ihr in affektiver und geistiger Verbindung, sekundär wird sie ihm Objekt rationaler Uberlegungen und des technischen Zugriffs. Die erste These verwundert nicht, da für Petersen von seinem idealrealistischen Ansatz her nichts in der Wirklichkeit ohne Geist besteht. Es ist daher nur folgerichtig, wenn er die übliche Gegenüberstellung von Geist und Natur nicht mitvollzieht; denn die ganze Natur ist ja - wie schon Goethe meinte - Gestalt und Form und ist somit nicht etwas Geistloses, sondern selbst "Geistdarstellung". Der unmittelbar in der Wirklichkeit lebende Mensch steht ihr nicht gegenüber, sondern ist ein Stück von ihr und erlebt sich von ihr umschlossen. Selbst in der wissenschaftlichen Bearbeitung bewahrt die Natur nach Petersen ihr Geheimnis, dem wir uns nur in Modellen und Formeln nähern können. Er spricht von ihrem "magischen Grunde", der intellektuell nicht auflösbar, aber für den Menschen von größter Bedeutung sei. Die affektive Verbindung mit diesem magischen Grunde, die vom Menschen eine Haltung fordert, welche Schweitzer als "Ehrfurcht vor dem Leben" umschrieben hat, ist nun das, was Petersen als "Gemeinschaft mit der Natur" bezeichnet, und die Aufgabe des Menschen besteht darin, dieses bipolare Doppelverhältnis zur Natur auszubalancieren und in eine fruchtbare Spannung zu bringen: die affektiv-geistige Verbindung mit ihr erzieht - wie gesagt - zur Ehrfurcht, die Bejahung ihrer technischen Bearbeitung bewahrt vor ihrer Vergöttlichung. Solchem Pantheismus entgeht Petersen außerdem dadurch, daß er ausdrücklich den

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 20

Schöpfungscharakter der Natur betont.

Das Auseinander- und Gegenübertreten von Mensch und Natur in der naturwissenschaftlichen Forschung ist also nach Petersen ein sekundärer Vorgang, der die Ursprungsgemeinschaft nicht aufhebt. Der Naturwissenschaftler braucht somit die "metaphysische Haltung" nicht aufzugeben, wenn er in seinen Forschungsbereich eintritt, wobei unter "metaphysischer Haltung" zur Natur das Bewußtsein und der Glaube verstanden wird, daß die Natur "Schöpfung" sei. Aus dieser Haltung ergeben sich Folgerungen für die aller Forschung angemessene Haltung: erstens wird der Forscher immer wissen, daß er der Natur keine Vorschriften machen, sondern ihr nur ihr "Verfahren ablauschen" kann, und zweitens weiß er darum, daß er mit seiner wissenschaftlichen Arbeit nie das Ganze in den Griff bekommen kann.

Selbst wenn es stimmt, daß die Kultur gegenüber der Natur sekundären Charakter trägt, ist es unseres Erachtens doch nicht korrekt, wenn Petersen von der Natur gelegentlich als von der "echten" Wirklichkeit und, Wirklichkeit und Kultur trennend, von zwei Welten spricht. Auch die Kultur, zu der als ein Teilstück die Erziehung gehört, ist ein Teil der totalen Gesamtwirklichkeit, die den Menschen umgibt. So läßt sich also darüber streiten, ob Petersen mit der Behauptung recht hat, daß die Gemeinschaft des Menschen mit der Kultur nicht zu den Ursprungsgemeinschaften gehöre. Er begründet diese These mit der Tatsache, daß der heranwachsende Mensch erst in einem langwierigen Prozeß und oft unter Zwang in die jeweilige Kultur eingeführt werden müsse. Es ist aber die Frage, ob Menschsein überhaupt ohne ein Eingebettetsein in irgendeine Art von Kultur zu denken ist. Jedenfalls mißt Petersen, obwohl er kein Vertreter des Kulturpessimismus ist, den Werken der Kultur für die Erziehung nicht die Bedeutung bei, die ihnen noch die ihm zeitgenössischen Kulturphilosophen und -pädagogen gegeben hatten. Nach seiner Meinung sind sie tote Dinge, die nur lebendig werden und zu sprechen beginnen, wenn der Geist, der sie geschaffen hat, unseren Geist anspricht. Erst dann ist auch eine geistige Gemeinschaft mit den den Menschen umgebenden Kultur möglich. Es kommt also auf einen verinnerlichten Kontakt an, wenn die an sich tote Kultur im Menschen wieder lebendig werden und fruchtbar und gemeinschaftsfördernd bleiben soll. So ist es auch nicht möglich, sich so etwas wie Kultur einfach im Lernprozeß anzueignen. Die Beherrschung der kulturellen Umwelt bedeutet für Petersen in keiner Weise Vergeistigung des Menschen, von der weiterhin noch einmal die Rede wird

sein müssen. Aus diesen Gedankengängen erklärt sich auch Petersens Stellung zur kulturellen Tradition. Wichtiger als deren Pflege ist für ihn die Einlösung des Auftrags an die gegenwärtige Generation, "heute" geistige Kultur zu schaffen.

c. Gemeinschaft mit und unter Menschen - Wenn Peter Petersen im Kleinen Jena-Plan die Frage stellt:

> Wie soll die Erziehungsgemeinschaft beschaffen sein, in der und durch die ein Mensch seine Individualität zur Persönlichkeit entwickeln kann?[1]

dann fragt er damit nach der Gesellungsform unter Menschen, in der bewußte Erziehung optimal geschehen kann. Eine Antwort darauf läßt sich nur geben, wenn erstens beschrieben werden kann, welche Gruppierungsarten unter Menschen überhaupt möglich sind, und wenn zweitens genauer gesagt wird, was Vergemeinschaftung für den Menschen grundsätzlich bedeutet.

Geht man von Petersens Grundthese aus, daß die Wirklichkeit Geist-Leben ist, dann ergeben sich drei Möglichkeiten zu Aussagen über Art und Bedeutung menschlicher Vergemeinschaftung: 1. Wird der Geist zum ersten Prinzip der Wirklichkeit gemacht, so wird man zu einer universalistischen oder idealistischen deduktiven Gesellschaftslehre kommen; 2. liegt der Akzent dagegen einseitig auf dem anderen Pol, dem Leben, dann besteht die Tendenz zu einer rein induktiven, metaphysikfreien oder metaphysikfeindlichen naturalistischen Soziologie, was allerdings nicht zu bedeuten braucht, daß metaphysische Vorentscheidungen in solchen Systemen nicht vollzogen werden; 3. werden Geist und Leben in ihrer gleichrangigen Eigenständigkeit, aber zugleich in unlöslicher Einheit gesehen, dann ist eine zwar induktive, aber die materialistisch verstandene Wirklichkeit überschreitende Verfahrensweise möglich, die sich auch bis in letzte metaphysische Zusammenhänge vorwagen kann. Diesen Weg vor allem ist Petersen gegangen, wenn auch - infolge des häufigen Rückgriffs auf die universalistische Gesellschaftslehre O. Spanns - mit einem starken universalistischen Trend.

Die Antwort auf die obige Ausgangsfrage wird von Petersen in vier voneinander unterscheidbaren Schritten gegeben: Er geht aus von der soziologischen Beschreibung menschlicher Gruppierungen; der zweite Schritt besteht in der Untersuchung von deren psychologischen Voraussetzungen; die Frage nach dem Grunde der Möglichkeit jener

[1] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 7

Form der Gruppenbildung, die er "Gemeinschaft" nennt, führt sodann im dritten Schritt zu anthropologischen Aussagen; die viertens einen Uberstieg zum metaphysischen Gemeinschaftsbegriff ermöglichen.

Zu 1.) Obwohl Petersen das Tönniesche Begriffspaar Gemeinschaft und Gesellschaft übernimmt, bezieht er sich doch vorwiegend auf O. Spann, A. Schäffle und L. von Stein. Das hat natürlich seine Gründe, über die erst am Schluß dieser Betrachtung Näheres ausgesagt werden kann. Schon daß Petersen nicht mit einer dualistischen Gegenüberstellung von Gemeinschaft und Gesellschaft beginnt, sondern vom Begriff der Masse ausgeht, hebt sein Vorgehen von der Verfahrensweise von Ferdinand Tönnies ab. Mit dem Phänomen der Masse hat man sich schon sehr früh, meist in kulturkritischer Form, befaßt. Ein Musterbeispiel dafür ist das Werk "Psychologie der Massen" von Gustave Le Bon. Darin charakterisiert der Individualist Le Bon "Masse" als eine stumpfe und geistlose Anhäufung von Individuen, in der Triebe, Leidenschaften und Gefühle unter Ausschaltung des Intellekts zu einem meist zeitlich vorübergehenden, aber häufig gefährlichen und unkontrollierbaren Massenbewußtsein führen, das in entsprechenden Aktionen seinen Ausdruck findet. Gegen diese negative Interpretation wendet sich Petersen, wenn er Masse als den "Mutterboden" von Gemeinschaft u n d Gesellschaft bezeichnet, wenn er also im Unterschied zu Tönnies vor Gemeinschaft und Gesellschaft eine sie noch beide enthaltende Form zwischenmenschlichen Verbundenseins kennt. Mit dieser Kennzeichnung ist Masse im Sinne Petersens bereits vom negativen Masse-Begriff Le Bon's abgesetzt. Der Begriff meint offenbar bei beiden Autoren etwas sehr Verschiedenes. Das Gleiche ließe sich auch von der Auseinandersetzung mit dem Masse-Begriff Le Bon's sagen, die Peter R. Hofstätter vornimmt.[1] Hofstätters Ausführungen sind insofern für unseren Zusammenhang interessant, als er fast in gleicher Weise wie Petersen den Übergang vom Masse- zum Gruppenbegriff vollzieht und die intellektuelle Überlegenheit der Gruppe dem Einzelindividuum gegenüber nachzuweisen versucht. Soweit ist Petersen nicht gegangen, aber auch er bezeichnet Masse als die "Realisierung des Geistigen", wenn sie das Stadium der vagen Zusammengehörigkeit verläßt, Form annimmt und sich organisiert. Masse in diesem Sinne nennt er eine "reale Masse" oder eine"Gruppe" und meint damit konkret

> eine Masse, die sich in derselben Kaste, derselben Berufsgruppe oder Bevölkerungsschicht findet: Junker,

[1] Peter R. Hofstätter, Gruppendynamik, (Rowohlt, Hamburg 1957), S. 7 ff.

> Bürger, Bauer, Arbeiter, technisch-industrielle Angestellte, kaufmännische Angestellte, in religiösen Sekten oder politischen Parteien.[1]

Für das Entstehen von Massen gilt die allgemeine Voraussetzung: "Mehrere müssen ein gemeinsames Interesse haben, irgendwelcher Art"[2]. Aber das Interesse allein genügt nicht, um "reale Massen" oder "Gruppen" entstehen zu lassen, denn es kann schnell verlöschen, wie die sogenannte "Fluktuierende Masse" eines Straßenauflaufs anläßlich eines Unfalls zeigt. Als wesentliches Moment der "realen Masse" muß noch das der Organisation und der Dauer hinzukommen. Petersen bezeichnet daher die "reale Masse" auch als eine "organisierte" Masse, und - da er "reale Masse" und "Gruppe" gleichsetzt - spricht er auch von der "organisierten Gruppe", (nebenbei gesagt ein Begriff, den René König für "soziale Organisationen" oder "Assoziationen" verwendet,[3] die im Prinzip dasselbe sind wie die "reale Masse" bei Petersen, soweit ihre soziologische Beschaffenheit in Frage steht). Was aber heißt Massen organisieren?

> Massen organisieren heißt das Geistige realisieren! Und diese Realisierung wird erst dann vollkommen, wenn es gelingt, lang nachwirkende Autoritäten zu schaffen, welche zur Mitherrschaft über das Individualbewußtsein gelangen und sich spontan in Kraft setzen, wenn es gilt. Auch im Schulleben.[4]

Mit den "lang nachwirkenden Autoritäten" meint Petersen nichts anderes als geltende Werte und Normen, die den Zusammenschluß, die Organisation und den Zusammenhalt der Gruppe letztlich garantieren. Realisierung des Geistigen bedeutet durch Schaffung von Werten und Normen ja zugleich das Entstehen von Verantwortung aller Glieder ihrer Gruppe gegenüber eben an Hand dieser vorgegebenen Geltungen und den aus ihnen abgeleiteten und erwarteten Verhaltensweisen. Den Kampf verschiedener Gruppen gegeneinander nennt Petersen daher in ihrem Kern einen Streit von "Wertreich gegen Wertreich", denn die einzelnen Zusammenschlüsse entwickeln je spezifische Oberwerte und Normen für ihren Bereich. Er hat auch bereits die ganze Problematik gesehen, die mit diesen Normen- und Wertsystemen verbunden ist, die neben ihrer positiven Bedeutung für das Ent- und Bestehen "realer Massen" die Tendenz zur Verhärtung, zur unreflektierten Tradition und zum Festhalten an Vorurteilen mit sich bringen.

---

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, (W. de Gruyter & Co., Berlin, 2. Auflage, 1962), S. 9

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 6

[3] Fischer-Lexikon, Soziologie, unter Organisation

[4] Peter Petersen, a.o.O., S. 11

Daß Petersen von der "realen Masse" nicht unmittelbar zur Beschreibung dessen übergeht, was er unter "Gemeinschaft" versteht, sondern sich zunächst dem Begriff der "Gesellschaft" zuwendet, ist nur folgerichtig, denn soweit wurden organisierte Massen beschrieben, die auch heute noch im wesentlichen als "gesellschaftliche" Gruppen bezeichnet werden. "Gesellschaft" ist für Petersen "der Inbegriff sämtlicher sozialer Erscheinungen".[1] Mit dieser Begriffsbestimmung weicht er von der Auffassung Ferdinand Tönnies' und Hans Freyers ab, für welche "Gesellschaft" eine ganz bestimmte historische Erscheinung der Neuzeit, nämlich die bürgerliche kapitalistische Gesellschaft (die Tauschgesellschaft bei Tönnies) ist, von der sich "Gemeinschaft" als eine konkrete Gruppierung anderer Art unterscheidet. Er setzt sich damit aber auch von der vorwiegend liberalen Meinung ab, daß Staat und Gesellschaft zwei einander gegenüberstehende und daher voneinander unabhängig bestehende Bereiche seien. Für Petersen "sind Staat und 'bürgerliche Gesellschaft' im Begriff der Gesellschaft ... mit einbeschlossen."[2] Diese Auffassung übernimmt er von O. Spann, für den der Staat zwar eine Einheitsveranstaltung der Gesellschaft, Gesellschaft aber das logisch Frühere ist. Versteht man Gesellschaft bei Tönnies allerdings mehr in ihrer formalen Struktur als Ausdruck eines besonderen Gruppenverhaltens oder -handelns, dann läßt sich auch eine Verbindung von Tönnies zu Petersen herstellen, denn dieser bestimmt wie Tönnies gesellschaftliches Handeln als das "Herrschaftsgebiet der Ratio, des klugen und klügelnden, des rechnenden und berechnenden Verstandes".[3] Die sozialen Gruppen der "Gesellschaft", für die Petersen auch den von Simmel zuerst eingeführten Begriff der "sozialen Formen" verwendet, zeichnen sich durch eine straffe Organisation, d.h. durch eine stärkere Inanspruchnahme der Intelligenz aus, um eben zu einem "planvollen Handeln" zu kommen. Sie sind Zweckorganisationen und sind als solche nach Petersen das Hauptforschungsobjekt der Soziologie. Sie sind an historische Zwecke gebunden und unterliegen daher der Veränderung, Auflösung und Neuentstehung.

Zu 2.) Die sozialpsychologische Voraussetzung der Gruppenbildung ist nach Petersen ein "Massenbewußtsein", womit nichts weiter gemeint ist, als daß

---

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 18/19

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 19

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 26

> in den vielen einzelnen ein gemeinsamer seelischer Inhalt vorhanden (ist). Denn Massenbewußtsein setzt die Möglichkeit eines Gemeinbewußtseins voraus, d.h. eines mehreren gemeinsamen Bewußtseins.[1]

Mit den Begriffen Massenbewußtsein, Gemeinbewußtsein oder auch dem Ausdruck Gesamtwillen, den Petersen gelegentlich gebraucht, ist also - das dürfte aus dieser Formulierung ersichtlich sein - nicht etwa eine Substanzialisierung des Massenphänomens beabsichtigt.

Als inhaltliche Ausrichtung des Gemeinbewußtseins, die für den Zusammenhalt einer Gruppe von ausschlaggebender Bedeutung ist, wird das "Wirbewußtsein" genannt, das gleichzeitig ein "Ihrbewußtsein" den anderen Gruppen gegenüber enthält, was aber nicht unbedingt Feindseligkeit und Abwehr zu bedeuten braucht, sondern auch mit "Liebe und Hochachtung, Rücksicht und Schonung"[2] verbunden sein kann. Beide, Wirbewußtsein und Ihrbewußtsein, sind nicht weiter ableitbare Gegebenheiten, die dadurch ermöglicht werden, daß der eine vom anderen Erfahrungen macht, sodaß ihnen nicht nur objektiv ein gleicher Bewußtseinsinnalt gemeinsam ist, sondern daß sie darüber hinaus um diese Gemeinsamkeit auch ausdrücklich wissen können.

Zu 3.) Die soeben aufgezeigte Möglichkeit des Wirbewußtseins reicht aber nicht aus, um "Gemeinschaft" im obigen Sinne zu erklären. Man könnte zwar sagen, in den Lebensformen der Gesellschaft i.e.S. ist das Wirbewußtsein weniger tief verankert als in der Gemeinschaft als solcher, sodaß in dieser Hinsicht von einem Gradunterschied zwischen gesellschaftlichen und gemeinschaftlichen Gesellungsformen gesprochen werden müßte. Diese Unterscheidung hat eine gewisse Berechtigung, aber da Petersen hier an einem Wesensunterschied festhält, kann der bloße Gradunterschied nicht die letztlich Gemeinschaft konstituierende Begründung sein. Außerdem ergibt sich insofern eine Schwierigkeit, als der Unterschied von Gesellschaft und Gemeinschaft an konkreten sozialen Formen demonstriert werden müßte, Petersen aber a l l e sozialen Erscheinungen der Gesellschaft zurechnet. Um das Wesen von Gemeinschaft als solcher aufzuzeigen, setzt er dagegen auf einer anderen Ebene der Betrachtung an: er geht von dem anthropologischen Phänomen aus, daß der Mensch erst in der Gemeinschaft mit dem anderen zur Persönlichkeit wird, da es

> die Empfindungen, Gedanken, Gefühle, Strebungen der anderen (sind), die der Mensch als fremde Mittel aufnimmt, um aus seiner Kraft daraus zu bauen und sie zu gestalten. Dieses Über-

---

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 21

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 24

> nehmen, von fremden Gedanken etwa, ist keineswegs bloßes Übernehmen, vielmehr ruft das fremde Streben oder Fühlen und Denken u n s e r Streben, Fühlen und Denken wach, ein gleiches oder ein widerstrebendes. W i r w e r d e n e r s t a m a n d e r e n u n s e r s e l b s t i n n e, leben nicht mit ihm, sondern leben an ihm erst auf ... Wir müssen es voll und ganz begreifen, daß fremdes Seelenleben vom Ursprung her unsere Seele nährt, daß wir auf Gemeinsamkeiten und aus Gemeinsamkeiten leben, und daß wir erst schöpferisch werden in dem Augenblick, wo das fremde Seelenleben auf uns einwirkt. Und da dieses vom ersten Atemzuge an geschieht, so steht demnach jeder M e n s c h v o m U r s p r u n g h e r a u f G e m e i n s c h a f t, und fragen wir, was im höchsten Sinne der Kern und das eigentliche Wesen der Gemeinschaft ist, so dies: "Die schöpferische Wirkung der Menschen aufeinander, jene Auferweckung, Bereicherung, Neuschöpfung, Anregung, die innerer Widerhall notwendig erzeugt' (Spann). Damit ist zugleich ausgesagt, daß alle Gemeinschaft im Grunde eine geistige ist.[1]

Mit diesen Gedankengängen wird der soziologisch-psychologische Ansatz verlassen und das Phänomen der Gemeinschaft nun mit philosophischen Aussagen angegangen. Und wenn Petersen im "Kleinen Jena-Plan" sagt, daß

> die von ihr (der Gemeinschaft) umschlossenen Einzelmenschen ... sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein - oder einer geistigen Idee unter(ordnen),[2]

dann bedeutet "Gemeinschaft" in diesem Sinne: im Reich der Sittlichkeit, der Werte und der Zwecke im Kantischen Sinne leben, wo geistige Akte der formulierten Art nicht nur möglich, sondern wesensnotwendig sind. In diesem Reich herrscht nicht das mechanische, sondern das geistige Kausalitätsprinzip, das nach W. Wundt dadurch wirkt, daß in der geistigen Wechselwirkung der geistige Besitz des einen gleichzeitig zum Besitz des anderen wird, ohne daß der Gebende irgend etwas von seinem Eigenen verliert. Diesen Austauschvorgang kann man sich ins Unendliche fortgesetzt vorstellen, sodaß ein ständiges Wachstum geistiger Werte in der Gemeinschaft waltet. So ergibt sich, wenn man nun Gesellschaft und Gemeinschaft einander gegenüberstellt folgende Unterscheidung:

> G e s e l l s c h a f t ist in all ihren Formen auf ein handeln eingestellt unter der Herrschaft des abwägenden Verstandes und besitzt den Trieb zum Mechanischen. G e m e i n s c h a f t ist allseitiges geistiges Verbundensein mit einwohnendem Naturtrieb zum stetigen Wachstum an Fähigkeiten und Kräften, ein unaufhörliches Zeugen und Erzeugen.[3]

Äußere faktische Voraussetzung und Entstehungsraum von Gemeinschaft

---

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 27

[2] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 10

[3] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 28

bleibt nach dem zuvor Gesagten die "reale Masse" oder "Gruppe". Hier erlebt und erfaßt der Mensch, was geistige Gemeinschaft für ihn bedeutet: Ausgangspunkt seiner Persönlichkeitsentwicklung und Ziel seines Lebens. Gemeinschaft in diesem Sinne ist an keine konkrete soziale Erscheinung gebunden; sie ist in jeder "realen Masse" potentiell enthalten, ja sie ist rückwirkend auch Bedingung für das Entstehen und Bestehen von Gruppen überhaupt. Gewiß können - zeitlich gesehen - gesellschaftliche soziale Formen unabhängig von den gemeinschaftlichen existieren, wie das Beispiel der gesellschaftlichen Institution Schule zeigt; ihrem inneren Ursprung nach aber beruht nach diesem Konzept alle Gesellschaft auch ihrerseits zuletzt auf Gemeinschaft: diese ist es im Grunde, die soziale Formen um der Lebensnot und der Bedürfnisbefriedigung willen aus sich erzeugt. Aber trotz der prinzipiellen Unabhängigkeit und Offenheit von Gemeinschaft gegenüber allen Formen sozialer Verbundenheit gibt es Gruppen und Gruppenkonstellationen, die sozusagen von Natur aus auf Gemeinschaft hin angelegt sind; Petersen nennt nur zwei: die Familie und das Volk. Beide sind natürlich auch gesellschaftliche Formen und können als solche aufgefaßt und dementsprechend rein soziologisch erforscht werden. Konstitutiv für ihr Bestehen aber ist die Art - die geistig-gemeinschaftliche Art - ihres inneren Zusammenhalts, die entsprechend der Geist-Definition Petersens den Liebesbezug zwischen den in ihnen verbundenen Menschen notwendig mit einschließt.

Zu 4.) Der in den obigen Ausführungen wiederholt gebrauchte Begriff "Ursprung" ist mehrdeutig. Er kann einmal aussagen, daß die Konstituierung der Person von der Gemeinschaft her etwas dem Menschen wesensmäßig und unaufgebbar Eigentümliches ist. "Ursprung" kann aber auch tiefer weisen und die Ursprungsgemeinschaft meinen, die alles Seiende umschließt. Von hieraus läßt sich dann die Brücke schlagen zu dem metaphysischen, die ganze Wirklichkeit mitumfassenden Gemeinschaftsbegriff, von dem Petersen - wie oben dargelegt - ausgeht. Dieser Ansatz sowie der ständige Rückgriff auf Auffassungen von O. Spann lassen seine ganze Konzeption als universalistisch erscheinen. Er selbst hat diese Zuordnung allerdings abgelehnt, aber O. Spann hat natürlich damit recht, daß für den Grundcharakter einer Lehre die systemtragenden Begriffe maßgeblich seien. Wenn Petersen z.B. schreibt: "Der Mensch ist von Ursprung her Gemeinschaftswesen, das Erste ist immer die Gemeinschaft"[1], dann ist damit eben doch nur wieder die al-

[1] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, S. 166

te universalistische Auffassung von der Priorität des Ganzen vor den Teilen zum Ausdruck gebracht, in der Spann das Erkennungszeichen eines jeglichen, auch versteckten Universalismus sieht. Mit der Aufnahme des Gegensatzpaares Gesellschaft und Gemeinschaft, das Spann nicht kennt, und mit seinem Persönlichkeitsbegriff, von dem noch ausführlicher die Rede sein wird, hat Petersen allerdings seine universalistische Grundposition von dem äußersten Extrem auf dem Kontinuum Individualismus- Universalismus ein beträchtliches Stück zur Mitte hin verschoben.

Da Petersen zuletzt auf die rechte Erziehungsgemeinschaft hinauswill, kann es ihm nicht um eine wertfreie Beschreibung und Analyse der Gruppierungen und Gebilde der sozialen Welt gehen. Er muß sie vielmehr auf ihre pädagogische Relevanz hin prüfen und bewerten, d.h. er muß nach dem Ethos fragen, das in ihnen herrscht. Aus diesem Grunde hat Petersen sämtliche sozialen Formen, die er in den Hauptgruppen Wirtschaft, Staat, Kirchen, Volk zusammenfaßt, einer eingehenden Untersuchung bezüglich ihrer Zweckbestimmung, ihres Ethos und der sich daraus ergebenden, für das Handeln in ihnen notwendigen Tugenden unterzogen. Es würde zu weit gehen, seine Resultate sämtlich hier vorzuführen, es muß aber wenigstens auf einige Folgerungen hingewiesen werden, die von Wichtigkeit sind insbesondere für seine später noch eingehender zu betrachtende Forderung nach der Schule als Schonraum der Jugend sowie für seine Auffassung von der sozialen Erscheinung "Volk", da Petersen seine neue Schule ja mit Betonung "Allgemeine Volksschule" genannt hat. Wirtschaft, Staat und Kirche - letztere als "eine eigentümliche Macht- und Herrschaftsform, eine Kampf- und Interessenorganisation über den religiösen Gemeinschaften"[1] - bilden Normen und Wertvorstellungen sowie aus ihnen abgeleitete Tugenden aus, die für das Funktionieren sozialer Organisationen nützlich und notwendig, für das Leben in der geistigen Gemeinschaft aber zum Teil völlig irrelevant, weil zu spezifisch, oder sogar schädlich, weil deren Ethos widersprechend sind. In seinem Werk "Allgemeine Erziehungswissenschaft" hat Petersen mehr ein Bild der tatsächlichen Praktiken in den genannten Sozialformen als einen Katalog der jeweils erforderlichen Tugenden gegeben, mit dem Ergebnis, daß keine dieser gesellschaftlichen Gruppen Wert-, Norm- und Verhaltensvorstellungen für eine echte Erziehungsgemeinschaft liefern kann. Eine grundsätzlichere Untersuchung dieses Problemkreises mit einer indirekten Zuordnung der

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 211

Ethik sozialer Formen zur Ethik der Gemeinschaft i.e.S. findet sich in dem Kapitel "Die Ethik der Erziehungswissenschaft"[1] in dem Spätwerk "Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit". Die Sittlichkeit in einer geistigen Gemeinschaft im Sinne Petersens entsteht aus der Ursprungsgemeinschaft mit dem Grunde des Seins. Nur soweit aus dieser Urverbundenheit heraus gefühlt und gehandelt wird, entstehen die "Grundtugenden der Humanität", die "um die Werte des Schönen, des Guten, des Wahren und des Heiligen kreisen"[2] und die es "in reiner Form nur unter Menschen gibt; (wie) Güte, Liebe (Agape), Treue, Demut, echtes Mitleid, Leid, Andacht, Ehrfurcht, reiner Gehorsam, Dienst".[3] Soziale Formen ohne solche human-geistige Durchdringung können nach Petersen von sich aus nur Nützlichkeitsethiken entwickeln mit Tugenden, die an dem Zweck der betreffenden Sozialform ausgerichtet sind. Eine derartige Nützlichkeitsethik aber kann - wenn auch ihre Berechtigung nicht von vornherein geleugnet werden soll,-zu völlig unsittlichen Praktiken führen. Es ist daher notwendig, daß der große Lebensbereich der gesellschaftlichen sozialen Formen, die Petersen auch das "Stadion" der sittlichen Bewährung nennt, seine Normen und Tugenden in ständiger Verbindung mit der sittlich-geistigen Gemeinschaft ausbildet und sie laufend unter deren Kritik stellt. Also auch in ethischer Hinsicht ist die Gemeinschaft axiomatisch und sachlogisch der Gesellschaft vorgeordnet. Diese Auffassung hat, um ein konkretes Beispiel zu nennen, ihre Konsequenzen u.a. für die Zweckbestimmung des Staates, der danach zwar als Schützer des Rechts, aber niemals als Stifter von sittlichen Normen gedacht werden kann.

Zum Schluß der Erörterungen zu diesem Themenkreis stellt sich noch die Aufgabe, den Begriff des Volkes, so wie ihn Petersen verwendet, einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Es wurde bereits gesagt, daß er Volk und Familie als zwei soziale Erscheinungen sieht, die von Natur aus auf Gemeinschaft hin angelegt sind. In diesem Sinne definiert er Volk als

> die oberste Besonderung der geistigen Gemeinschaften, deren Glieder ihre, auf dem Grunde einer gemeinsamen Natur und Sprache und einer gemeinsamen Kulturarbeit vieler Geschlechter in Vergangenheit und Gegenwart erlebten idealen Güter und Werte mit allen Liebeskräften umspannen und täglich neu erwerben, um sie dem zukünftigen Geschlechte zur Arbeit an ihnen zu überliefern.[4]

---

[1] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, S. 227 ff.

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 231

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 230

[4] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 246

Alle die angeführten Faktoren müssen also zusammenkommen, wenn von einem Volk die Rede sein soll. "Gemeinsame Natur" meint einmal den gemeinsam bewohnten landschaftlichen Raum, durch den die Menschen eine besondere Prägung erhalten, zum anderen ein gewisses Verwandtschaftsverhältnis der Volksglieder, das aber nicht notwendig Zugehörigkeit zur gleichen Rasse bedeuten muß; denn Petersen lehnt es ausdrücklich ab, die Rasse zum konstitutiven Merkmal eines Volkes zu machen. Die gemeinsame Sprache ist ein wichtiger Faktor, genügt aber allein auch nicht, eine Volksgemeinschaft zu begründen. Wichtiger ist das Einigende, das hinter der Sprache liegt und das Petersen mit Spann und vielen Vorgängern "Volkstum" nennt. Alles Volkstum reicht weit in die Geschichte zurück und stellt eine Summe geistiger Kulturschöpfungen, Ideengestaltungen, Lebensgewohnheiten und Eigentümlichkeiten des Handelns und Verhaltens dar. Von noch größerer Bedeutung aber sind gemeinsame geschichtliche Erlebnisse der Volksglieder über Generationen hin; das Volk ist in erster Linie eine Schicksalsgemeinschaft.

Jede Volksgemeinschaft hat eine äußere und eine innere Struktur, die sich nicht mit dem strukturellen Aufbau des Staates decken. Die kleinste gemeinschaftliche Einheit des Volkes - nicht des Staates - ist die Familie, deren Bedeutung darin zu sehen ist, daß sie erstens die Kinder in das Reich der volkhaften sittlichen und geistigen Werte einführt, und daß sie zweitens ein echtes Refugium für den Menschen darstellt, wo man ihm Verständnis entgegenbringt und ihn ohne Vorbehalt annimmt. Unabdingbare Voraussetzung für das Entstehen und Bestehen der Familie und des Volkes ist die sie konstituierende und zusammenhaltende Liebe. Hört diese auf, fällt die Gemeinschaft auseinander. Durch sie entsteht in der Familie wie in einem Volk ein starkes Wirbewußtsein, das seine Intensität nicht durch egoistische Interessen der einzelnen Glieder, sondern durch deren gegenseitige Sympathiegefühle erhält.

Die innere Struktur des Volkes wird wesentlich mit gebildet durch die verschiedene Funktion der Glieder im Ganzen, Petersen spricht in dieser Hinsicht von den aufnehmenden, den tätigen und den schöpferischen Volksgliedern. Unter den letzteren befinden sich die Führenden, die aber nicht nur diejenigen umfassen, die in Staat und Gesellschaft führende Positionen einnehmen. Sie sind führend aufgrund ihrer geistigen Ausstrahlungskraft und finden sich in allen Klassen und Ständen, da das Geistige als solches ja weder an Stand noch Besitz gebunden ist.

Petersen setzt den Begriff des Volkes scharf ab vom Begriff der Nation, der für ihn eine politische Bedeutung hat. Eine Nation ist an geographische Grenzen gebunden, ein Volk nicht. Daher hat nach Petersens Auffassung das Nationalitätenprinzip, wie es das 19. Jahrhundert ausgebildet hat, im Kampf um Besitz und Gebiete die Atmosphäre zwischen den Völkern vergiftet. Nur ein Nationalist kann Chauvinist werden. Petersen hält es für ein Verhangnis, daß man den Volksbegriff mit dem des Staates und der Nation gekoppelt hat.

Mit der Rezeption des Volksgedankens will Petersen im Grunde zweierlei erreichen: Einmal will er so das Nationalitätenprinzip überwinden und andererseits der trennenden gesellschaftlichen Strukturierung nach Klassen und bürgerlichem Status eine alles Trennende aufhebende Einheit gegenüberstellen. Zum ersten ist aber hinzuzufügen, daß Petersen keinen Weg zur Menschheit sieht ohne bewußte Zugehörigkeit zu einem bestimmten Volk. Um das Verhältnis Volk- Menschheit zu illustrieren, gebraucht er das Bild einer Perlenkette, in der jede Perle den gleichen Wert hat und erst vom Ganzen her ihren höchsten Glanz erhält. Die Idee der Menschheit wird von Petersen also ausdrücklich bejaht. Sie ist ihm eine philosophische Idee und nicht einfach im soziologischen Aufstieg zu realisieren. Da sie die Bruderschaft aller Menschen bedeutet, ist sie aber mehr als ein blosser Gedanke, nämlich ein ethisches Prinzip des Handelns. Das Ziel und Ergebnis einer soziologischen Entwicklung könnte nur das Gesamtsystem einer Weltgesellschaft sein; der Aufstieg zur Menschheit vollzieht sich dagegen - in Petersens Begriffen gesprochen - von der Persönlichkeit über die "reale Masse" (Familie, Volk oder sonstige geistigen Gemeinschaften) zur Menschheit, womit noch einmal sowohl der unsoziologische Charakter des Gemeinschaftsbegriffs als auch sein Doppelsinn im Konzept Petersens deutlich wird: Gemeinschaft bedeutet ihm Gabe und Aufgabe zugleich.

III. Das Erziehungs- und Bildungsverständnis

1. Formale Abgrenzung der Begriffe Erziehung und Bildung

In der heutigen pädagogischen Diskussion ist weder die Abgrenzung der Begriffe Erziehung und Bildung geklart, noch die Frage eindeutig beantwortet, ob man beide Begriffe überhaupt beibehalten soll. Nach Josef Dolch ist seit den 20er Jahren die vorherrschende Bevorzugung

des Bildungsbegriffs, mit dem man häufig das ganze pädagogische Geschehen zu erfassen glaubte, zugunsten des Erziehungsbegriffs zurückgegangen,[1] sodaß F.X. Eggersdorfer Erziehung als das "Ganze des pädagogischen Phänomens"[2] bezeichnet hat. Es ist allerdings die Frage, ob diese Entwicklung, besonders durch den Einfluß außerpädagogischer Disziplinen auf die Erziehungswissenschaften, heute nicht längst wieder rückläufig geworden ist. Petersen würde sich der Auffassung Eggersdorfers anschließen und etwa so formulieren: Das ganze pädagogische Geschehen muß unter die Idee der Erziehung gestellt werden, womit ausgedrückt wird, daß der Erziehungsbegriff eindeutig den Primat erhält.

Erziehung wird von Peter Petersen als eine "kosmische Funktion" bezeichnet, Heinrich Döpp-Vorwald spricht im gleichen Sinne von einer "Urfunktion", Josef Dolch von einem "Grundphänomen". Mit diesen Termini soll einmal ausgedrückt werden, daß unabhängig von aller bewußten Erziehung die ganze Wirklichkeit erzieherisch auf den Menschen wirkt. Die alte Pädagogik hatte diese Wirklichkeit auf die Formel "Gott, Natur und Menschenwelt" gebracht. Zum anderen soll mit jenen Begriffen zum Ausdruck gebracht werden, daß der Mensch ein Wesen ist, das ohne das Phänomen Erziehung überhaupt nicht gedacht werden kann. Solange und soweit es Menschen gibt und gegeben hat, sind und waren sie auf Erziehung angewiesen. Aus dieser universalen Tatsache leitet Petersen - und er schließt sich darin Alois Fischer an - die Berechtigung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft als Lehre von eben dieser urfunktionalen Erziehung ab.

Obwohl Petersen das ganze pädagogische Geschehen der Erziehungsidee unterordnen will, hat er nicht nur den Bildungsbegriff beibehalten, sondern auch eine strenge Abgrenzung von Bildung und Erziehung vollzogen. Diese Abgrenzung kann durch die Beantwortung der naheliegenden Frage verständlich gemacht werden, worauf denn die kosmische Funktion der Erziehung eigentlich abziele. Zunächst gilt für Petersen grundsätzlich, daß in der Erziehung sich die Vergeistigung des Menschen vollzieht. Er spricht von der Erziehung als von einer "Funktion des Geistes in Tätigkeit"[3], die nur in der Menschheit wirke. Wenn man weiter bedenkt, daß - wie schon gezeigt - "Geist" nach Petersen, bezogen auf den Menschen, eine formale oder eine materiale Bedeutung haben kann, dann läßt sich über den Vergeistigungsprozeß, der sich in

---

[1] Josef Dolch, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, (Ehrenwirth, München, 1967), S. 37

[2] Lexikon der Pädagogik (Herder 1952) unter "Bildung"

[3] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 95

der Erziehung vollziehen soll, mit Petersen folgendes sagen: 1.) Sieht man auf den Menschen als Naturwesen, so bedeutet Vergeistigung den "Aufbau, die Gestaltwerdung, die Form des individuellen Seins"[1]; 2.) sieht man auf das spezifische Menschsein des Menschen, so zielt Vergeistigung auf "seine Humanisierung als die Vollendung, die vollkommene Rundung und Durchdringung der menschlichen Form"[2]. Danach ist dann offenbar der Bildungsbegriff der ersten und der Erziehungsbegriff der zweiten Sichtweise zuzuordnen. Außerdem wird deutlich, daß Bildung und Erziehung nicht unabhängig voneinander, sondern aufeinander bezogen sind, denn eine Vervollkommnung und Durchdringung der menschlichen Form setzt bereits gewordene oder zum mindesten werdende Form voraus. Es handelt sich also um ein ganzheitliches Geschehen, in dem Bildung und Erziehung reziprok aufeinander wirken, in dem Bildung aber ein Unterganzes der Erziehung wird. Allerdings ergibt sich bei dieser Zuordnung die Schwierigkeit, daß der Begriff Erziehung einmal als der allumfassende so gebraucht wird, daß er das Bildungsgeschehen mit umschließt und daß ein andermal beide Begriffe etwas Unterschiedliches bedeuten. Dieser rein formalen Abgrenzung muß natürlich nun noch eine weitere Darlegung dessen folgen, was Petersen unter Bildung und was er unter Erziehung konkret versteht und in welcher genaueren Sinnzuordnung beide Phänomene stehen.

2. Bildung

Petersen geht von der einfachen Frage aus, wie sich Bildung in der Wirklichkeit, im Leben vollzieht und darstellt. Er stellt zunächst fest, daß sie ein Vorgang ist, der sich mit "Naturnotwendigkeit" bei jedem Menschen auch ohne bewußte Beeinflussung von selbst einstellt. In diesem Sinne spricht er von dem natürlichen Bildungsstreben, das jedem Menschen wie der Hunger angeboren sei. Die bewußte Bildung und im besonderen die Schulbildung sind demgegenüber immer etwas Sekundäres. Letzterer geht es in erster Linie um die Förderung, Kräftigung und Formung der bio-psychologischen Entwicklungsmöglichkeiten, d.h. "Körper und Bewußtsein" sollen sich zur anlagemässig höchsten Form entwickeln können:

> Als Ergebnis ... ist Bildung (dann) die Gesamtheit der von einem Menschen in Dienst gesetzten körperlichen und seelischen Funktionen samt den im Bildungsvorgang erworbenen geistigen Gütern.[3]

Bildung in diesem Sinne als die Entwicklung zu einer voll entfalte-

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 7

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 13

[3] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 97

ten Individualität stellt sich somit als ein Prozeß dar, durch den zweierlei erreicht wird: Erstens entwickelt sich der Mensch zu einem bewußten Individuum, das über seine Kräfte und Anlagen voll verfügen kann, und zweitens erwirbt er einen geistigen Besitz. Und mit beidem garantiert er Macht, sich seinen Lebensraum zu erobern und zu gestalten.

Die weitere inhaltliche Füllung dessen, was Bildung bei Petersen bedeutet, ergibt sich aus der Explikation seines Individualitätsbegriffs. In der pädagogischen Situation hat es der Lehrer neben dem Ganzen der Gruppe auch immer mit dem einzelnen Schüler zu tun. Und zwar interessiert ihn an diesem nicht in erster Linie irgendeine Fähigkeit, die er ausbilden soll, sondern die ganze Person. Daher kann auch die Bestimmung des Individualitätsbegriffs nur vom Ganzheitsgedanken ausgehen. Dessen starke Betonung ergibt sich nicht zuletzt aus der Frontstellung Petersens gegen die Verintellektualisierung der Erziehung durch die Herbartianer und die Vertreter idealistischer Bildungstheorien. Da die von ihm bekämpfte Verintellektualisierung einen Hauptgrund in der Assoziationspsychologie Herbarts hatte, vollzieht sich seine Auseinandersetzung um die Ganzheit des Individuums hauptsächlich auch auf psychologischem Gebiet unter selbstverständlicher Anerkennung des Postulats von der geist-leiblichen Einheit des Menschen. Entscheidende Impulse in dieser Richtung bekam er dabei zunächst aus der Wundtschen und später aus der Ganzheits- und Gestaltpsychologie. Schon Wundt ging es darum, die Verintellektualisierung, die sich in der Nachfolge des Idealismus vollzogen und die eine Vereinseitigung des Menschenbildes gebracht hatte, zu überwinden. Er argumentiert etwa folgendermaßen: Wenn man aus den drei Erscheinungsweisen des Bewußtseins - den Vorstellungen, den Gefühlen und dem Wollen - eine herausgreift und verabsolutiert, dann ergeben sich einseitige, d.h. die Wirklichkeit verkürzende Menschenbilder und Weltanschauungen. In Wirklichkeit gehören alle drei Phänomene zusammen: Es gibt kein Wollen, das nicht durch Gefühle in Gang gebracht und begleitet ist und durch Vorstellungen und Denkinhalte seine Richtung erhält. Im bewußten Willen, der zu Handlungen führt, sind sozusagen alle Funktionen des Bewußtseins - Denken, Fühlen und Wollen - zusammengefaßt,und sie erhalten in ihm ihre Einheit, die unser Geistesleben ausmacht. Damit hatte Wundt unter Einbeziehung aller seelischen Funktionen eine ganzheitliche Darstellung des bewußten Geisteslebens gegeben. Auf beide Akzente kam es Petersen an.

In seinen späteren Schriften beruft er sich mehr auf die Ergebnisse der Ganzheitspsychologie und übernimmt ferner die Schichtentheorie Philipp Lerschs, denn immerhin war die Psychologie Wundts noch reine Bewußtseinspsychologie geblieben, während Lersch die Ganzheit der Individualität doch viel umfassender sieht.

Wenn Petersen weiterhin behauptet, daß jedes Individuum seine Idee zu verwirklichen habe, dann bedarf dieser Satz einer näheren Erläuterung: "Idee"wird dabei nicht im Sinne eines außerindividuellen Regulativs und damit eines nie zu erreichenden allgemeingültigen Zieles verstanden, sondern soll zum Ausdruck bringen, daß jedes Kind mit seiner Anlage, seiner Begabung, seinen Talenten, seinem ganzen So-sein eine optimale Möglichkeit in sich hat, die ergriffen und Gestalt werden soll, die aber auch - und das ist ebenfalls für das pädagogische Handeln wichtig - ihre immanenten Schranken und Grenzen hat. Ihre Verwirklichung ist unsere Lebensaufgabe; wie weit sie erfüllt wird, hängt aber wesentlich mit ab von der Bildung, die der Mensch erfährt, und von der Umgebung, in der er lebt. Einer simplizifizierenden antinomischen Gegenüberstellung von Milieu und Individuum entgeht Petersen dabei durch seine Definition von Anlage, mit der er die übliche biologische Deutung vermeidet. Er bestimmt die Anlagen als Kräfte, die sich aus der Wechselwirkung von innen und außen, d.h. als ein Produkt von Milieu und Angeborenem ergeben. Je kräftiger diese Wechselwirkung vor sich geht, um so stärker wird die Kraft der Anlage sein. Das Individuum ist also weder durch die Umwelt einfach determiniert, noch ist es völlig autonom. Allerdings ist Petersen der Meinung, daß das Individuum mehr sein Milieu forme als umgekehrt.

Mit den bisherigen Darlegungen ist Bildung im wesentlichen als seelische Kräftebildung beschrieben. Wollte man es mit einer solchen Begriffsbestimmung bewenden lassen, so würde man aber der Bedeutung von Bildung im Konzept Petersens als von einem integrierenden Teil des Vergeistigungsprozesses des ganzen Menschen nicht gerecht werden. Ein Blick auf das Schulleben in der Jenaer Versuchsschule macht deutlich, daß im Bildungsprozeß das ganze bio-sozio-psychologische Sein des Menschen erfaßt und vergeistigt werden soll. Ein biologisch, soziologisch, psychologisch faßbares Sein ist gewiß auch dem Tier eigen. Das, was den Menschen aber vom Tier unterscheidet, ist eben die Möglichkeit der vergeistigung aller seiner Seinsschichten. Auch die Vitalschicht ist davon nicht ausgeschlossen: die Nahrungsaufnahme des Menschen unterliegt anders als beim Tier einer gewissen Kultur; das menschliche

Liebesleben beschränkt sich nicht auf Paarung, Brutaufzucht und Gewöhnung, sondern bewegt sich auf einer Skala vom Eros zur Agape; der Mensch "krepiert" nicht wie ein Tier, sondern kann in Würde sterben; der natürliche Bewegungsdrang, der bei Mensch und Tier ursprünglich der gleiche ist, erfährt beim Menschen neben einer Disziplinierung eine Kultivierung und Vergeistigung in Rhythmik, Gymnastik bis hin zum kultischen Tanz. Da Petersen die Triebe nicht auf einen einzigen reduziert, braucht er auch keine Sublimierungstheorie: die Triebe werden mit Hilfe der Bildung in den Dienst der Vergeistigung gestellt und dabei diszipliniert. Auch für das Gefühlsleben - darauf hat Petersen immer wieder hingewiesen - besteht die Möglichkeit der Vergeistigung. Seine starke Betonung der Pflege des Emotionalen entsprang der tiefen Sorge, daß durch Überbewertung des Rationalen dieser Bereich verkümmern, degradiert werden und auf primitiver Stufe stehen bleiben könnte. Desgleichen ist die Vergesellschaftung kein Spezifikum des Menschen, aber es gibt ein spezifisch menschliches Zusammenleben; es ist eine geistige Leistung, daß der Mensch z.B. zweckorientierte Gruppierungen unabhängig vom Instinkt bilden kann. Selbst die Behauptung, daß der Mensch ein intelligentes Wesen sei, bringt noch nichts spezifisch Menschliches zum Ausdruck; Intelligenz finden wir in entsprechenden Graden auch beim Tier; geistig kann die Intelligenz erst darum genannt werden, weil sie sich die Welt zum Objekt machen kann, d.h. weil sie zur "Sachlichkeit" fähig ist, wie Max Scheler es ausgedrückt hat. Dadurch erhält der Mensch die Möglichkeit

> zu planen, sich Rechenschaft abzulegen und zu vergleichen, oder Erfahrungen (zu) sammeln und nun über diese bewußt (zu) verfügen und aus ihnen Folgerungen zu ziehen.[1]

Eine spezifisch menschliche und damit geistige Leistung der Intelligenz besteht weiterhin darin, daß der Mensch die Möglichkeit hat, sich selbst zu denken, also sich selbst gegenüberzutreten und in dieser Gegenüberstellung sich selbst zu beurteilen und zu bewerten. Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis hat nur der Mensch, beide sind unerläßlich zu seiner Humanisierung. Die Intelligenz steht dann im Dienst der Vergeistigung des Menschen und wird in diesem Prozeß selbst vergeistigt. Denken, Erkennen, Sprache, Trieb, Gefühl, Wille, Körpersinne werden in den Dienst der Vergeistigung gestellt, und indem sie sich in diesen Dienst nehmen lassen, erfahren sie selber eine Vergeistigung. Aufgabe der Bildung wird es sein, dieser Möglichkeit Rechnung zu tragen.

---

[1] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, S. 230

Abschließend muß der Blick noch auf die in der klassischen Bildungstheorie nicht mitbedachte, von Petersen aber mitberücksichtigte Bedeutung des Bildungsgeschehens gelenkt werden, daß es auch Leistungswissen als Besitz vermitteln kann. Josef Dolch lehnt einen solchen "sozialständisch" bestimmten Gebrauch des Begriffs Bildung als unpädagogisch ab. Aber man wird diese Bedeutung des Bildungsbegriffs aus der pädagogischen Diskussion nicht ausklammern können. Petersen hat sie jedenfalls - wie gesagt - als eine wesentliche Seite des Bildungsprozesses in seine Uberlegungen mit einbezogen. Er spricht ausdrücklich von der Reihe Leistungswissen - Herrschaftswissen - Machtwissen, warnt aber vor deren einseitiger Betonung, da sie im Extremfalle unter Ausklammerung gesamtgesellschaftlicher Belange egoistischen Interessen von Einzelgruppen oder Einzelindividuen Vorschub leiste. Seine diesbezüglichen Äußerungen sind z.Teil auch heute noch aktuell, wie das nachstehende Zitat belegen mag:

> Daß aber das Zeitalter des Individualismus den Bildungsvorgang (im sozialständischen Sinne) derart betonte, das ist uns weiter ein Anzeichen für den Zustand seiner Kultur. Es ist das Merkmal für eine sich auflösende Kulturgesellschaft, ... die sich nicht als Ganzes geben und ausgeben und auswirken kann ... So ist der Einzelne in ihr mehr denn sonst auf sich angewiesen, für sich zu erraffen von den Kulturgütern, was ihm möglich ist, und vor allem was ihm für sein Fortkommen physisch und seelisch innerhalb dieser Kultur am dienlichsten ist ... Der Mensch ist ihnen (den für die Bildung Verantwortlichen) mehr und mehr gegenständlich geworden, einer Uhr gleich, die man so oder so aufziehen und behandeln muß, oder einem Apparat, den man so oder so füllen muß, dann tun sie ihre Dienste am besten. Und wenn sich junge Menschen dagegen auflehnen, daß sie solch ein Gegenstand sein sollen und ihr warmes Menschenblut aufweisen, dann schreit man Rebellion.[1]

3. Erziehung

Wenn bisher das Erziehungsziel überhaupt als "Vergeistigung des Menschen" bestimmt wurde, so war damit insoweit zunächst immer der allgemeine Zweck des Erziehungsgeschehens schlechthin, einschließlich der Bildungsprozesse, gemeint. Es wurde also dargestellt, was auch die Bildung zur Vergeistigung beitragen kann. Nunmehr stellt sich aber die Frage, was Petersen unter Erziehung im engeren Sinne versteht, die er auch als "völlige Durchdringung der menschlichen Form" im Unterschied zur Bildung als "menschlicher Formwerdung" bezeichnet.

Da kann vorweg ganz allgemein gesagt werden, daß es Erziehung i.e.S. vor allem mit dem inneren Wesensbereich des Menschen zu tun

---

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 101/102

hat, mit dem, was man gemeinhin seinen Personkern nennt. Petersen spricht deshalb auch von der Persönlichkeitserziehung, die er ausdrücklich von der Bildung zur Individualität absetzt.

Um diesen seinen Persönlichkeitsbegriff in rechter Weise erfassen zu können, wird man von seiner Auffassung vom Wesen des Menschen auszugehen haben. Daß Petersen eine Anthropologie zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft für unerläßlich gehalten hat, kann an seiner Auseinandersetzung mit der Freudschen Psychoanalyse demonstriert werden. In seinem Buch "Ursprung der Pädagogik" schreibt er:

> Und Ludwig Klages wies nach, wie die psychoanalytische Wissenschaft zu ihren 'Orgien des Sexualismus' nicht nur deswegen gekommen ist, weil sie sich von dem Verwendungsspielraum des Namens 'Liebe' hat täuschen lassen, sondern vor allem, weil sie es unterlassen habe 'sich zu verständigen mit der Metaphysik, will sagen der Wesensforschung.'[1]

Petersen selbst hat allerdings keine ausgearbeitete pädagogische Anthropologie gegeben, es läßt sich aber aus seinen Werken eine Reihe von anthropologischen Wesensaussagen extrahieren, die deutlich machen können, was Petersen unter Persönlichkeit und damit unter Erziehung als Vergeistigung des Menschen verstanden hat. Einige der wichtigsten diesbezüglichen Aussagen sollen im Nachfolgenden dargestellt und erörtert werden.

a. Der Mensch ist ein Wesen, das Person, d.h. "Zweck an sich selbst" ist - Diese These Kants hat Petersen als unaufgebbaren anthropologischen Grundsatz für das pädagogische Handeln anerkannt. Erst wenn der Erzieher dem Zögling in der Haltung begegnet, die dieses Postulat erfordert, könne das Erziehungsgeschehen vor unpädagogischen Einflüssen von außen geschützt werden.

b. Der Mensch ist ein handelndes Wesen - Bereits die frühe Reformpädagogik war von Fichte beeinflußt worden, als sie seine These aufgriff und für das pädagogische Handeln fruchtbar machte, daß der Mensch in seinem Kern ein aktives Wesen sei, dem es im letzten darum gehe, im Wechselspiel von Reflexion und handelndem Ausgriff in die Welt selbsttätig seine Bestimmung zu finden. "Nur wenn er selbsttätig erzeugt, kann er auch zur Ahnung des Geistes, als eines selbständigen und uranfänglichen Prinzips der Dinge selbst kommen"[2], schreibt Petersen in einem Aufsatz über Fichte. Mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit des Menschen ist weiterhin die anthropologische Aussage eng verbunden, daß

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 16

[2] Peter Petersen, Innere Schulreform und neue Erziehung (Böhlaus Nachf. Weimar, 1925), S. 75

c. der Mensch ein Wesen ist, das Freiheit besitzt. - Es stellt sich damit das Problem der Freiheit, das Petersen ausführlich behandelt hat. Wenn wir im Folgenden seine Gedanken dazu kurz andeuten wollen, dann muß zuvor gesagt werden, daß er den Freiheitsbegriff nicht ausschließlich im Zusammenhang mit ethischen Fragen diskutiert, ihn also nicht wie Kant allein auf den sittlichen Willen bezieht. Für Petersen braucht der Mensch "freien Raum zum Leben und freien Raum, um als Mensch(en) zu leben"[1]. Diese Fassung ist weiter als der sittliche Freiheitsbegriff, schließt ihn aber notwendig mit ein.

Da für den Erzieher nur der "lebendige" Freiheitsbegriff interessant ist, gibt Petersen keine theoretische Abhandlung über das Freiheitsproblem an sich, sondern geht von der phänomenologischen Beschreibung solcher Situationen aus, in denen der Mensch Freiheit oder Unfreiheit erlebt und sich dessen bewußt wird. Zwar weiß der Mensch selten auf die Frage zu antworten, was er unter Freiheit versteht, aber er hat ein sicheres Gefühl dafür, wann und inwiefern ihm sein Freiheitsraum beschnitten wird. Freiheit erlebt der Mensch nach Petersen auf zwei Ebenen: erstens bezogen auf seine inneren Möglichkeiten und zweitens bezogen auf die äußeren Umstände in Raum, Zeit und Gesellschaft. In allen Fällen hat das Freiheitsbewußtsein ein doppeltes Gesicht: einmal weiß der Mensch, daß er in seinen Handlungsmöglichkeiten begrenzt und endlich ist, und zum anderen besitzt er doch ein genaues Wissen um seinen Handelnsspielraum. Wenn Freiheit und Begrenzung so dicht beieinander liegen, dann kann von einer absoluten, allgemeinen Freiheit keine Rede sein. Petersen bindet die Freiheit ganz an das jeweilige Subjekt: "Es gibt in der lebendigen Wirklichkeit nicht Freiheit im Sinne eines allgemein-gültigen abstrakten Normalmaßes"[2], sie sieht für jeden anders aus. An inneren Möglichkeiten besitzt der Mensch außer der Freiheit zum Denken und zum schöpferischen Tun die wichtige Freiheit der Wahl. Diese wird nun wiederum nicht theoretisch abgeleitet oder begründet, sondern lediglich als Phänomen bewußt gemacht; es besteht das Faktum, daß der Mensch die Freiheit der Wahl in sich erlebt. Darum wird auch nicht die Frage diskutiert, ob und inwieweit der Mensch wirklich frei wählen kann oder nicht doch manipuliert und determiniert wird. Für den Erzieher ergibt sich jedenfalls aus der Erkenntnis, daß Freiheit für den Menschen wesensnotwendig ist, vorrangig die Aufgabe, dem heranwachsenden jungen Menschen so früh und so weit wie möglich die Gelegen-

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 133

[1] Peter Petersen, a.o.O., S. 124

heit zur Eigenentscheidung zu geben. Nicht theoretische Abhandlungen über die Möglichkeit oder Nichtmöglichkeit absoluter Freiheit bringen den Erzieher weiter, sondern allein die frühzeitige Praktizierung von Freiheit in pädagogischen Situationen, wobei es immer nur um die Schaffung des höchstmöglichen Freiheitsraumes gehen kann.

d. Der Mensch ist ein wertendes Wesen - Das Werten nennt Petersen ganz im Sinne Schelers ein "Urverhalten" des Menschen. Damit soll gesagt werden, daß unserer Beschäftigung mit den Dingen der Wirklichkeit immer schon eine spontane Bewertung beigegeben ist, daß das ursprüngliche Umgehen des Menschen mit den Realitäten der Welt auf einer nicht rationalen Schicht ruht. Scheler spricht von "Akten des Interessenehmens und der Liebe", Petersen von einem transrationalen, emotionalen, intuitiven, der Anschauung verwandten Verhalten. Er übernimmt auch die Auffassung Schelers vom Reich der Werte, das als ein überindividuelles, höchstes Allgemeines a priori dem menschlichen Bewerten vorgegeben ist, und das die folgenden Wertreihen enthält: gut - böse, angenehm - unangenehm, edel - gemein, schön - häßlich, recht - unrecht, wahr - falsch, heilig - unheilig. Dieser Bereich der Wertgeltungen wird aber bei Petersen nicht - wie es bei Max Scheler den Anschein hat und bei Nikolai Hartmann dann wirklich geschieht - zu einem außerwirklichen ideellen Wertehimmel, sondern bleibt in der Wirklichkeit. Menschliche geistige Gemeinschaft und Reich der Werte sind im Konzept Petersens eng miteinander verbunden.

Da Petersen anthropologische Phänomene nur dann aufgreift, wenn sie für die Erziehung von Bedeutung sind, ist noch zu fragen, welche erzieherische Relevanz er dem wertenden Vermögen des Menschen des näheren beimißt. Da der Mensch ein weltoffenes Wesen ist, das sich seinen eigenen Wirkungsbereich erst schaffen muß, dessen Beschaffenheit aber entscheidend von seinen Wertungen abhängt, muß für den Erzieher das Verhältnis des Zöglings zum Reich der Werte, d.h. zum höchsten Allgemeinen der Gemeinschaft, pädagogisch bedeutungsvoll werden und zwar sowohl auf den Zögling als Einzelwesen gesehen als auch in Bezug auf die Gemeinschaft, die sich nicht anders manifestieren kann als in den ihr angehörenden Einzelindividuen.

e. Der Mensch ist mögliche Existenz - Ausgehend von der Einsicht, daß eine wissenschaftliche Anthropologie nicht in der Lage ist, den Menschen in seiner ganzen Wirklichkeit zu erfassen, da sie den Menschen zum Objekt macht und auf Allgemeinheiten aus ist, der Mensch aber immer mehr ist als bloßes Objekt der jeweiligen Untersuchung,

hat Petersen, der immer wieder auf neue Möglichkeiten aus war, die Einzigartigkeit des Menschen auszudrücken, den existenziellen Ansatz der Philosophie von Karl Jaspers begierig aufgegriffen. Da es in der Erziehung um die Menschwerdung des Menschen geht, erschien es ihm unumgänglich notwendig, den Menschen in allen seinen Möglichkeiten ins Blickfeld zu bekommen. Für Petersen wird das Menschsein in seiner letzten Tiefe durch den Existenzbegriff, wie ihn Karl Jaspers gefaßt hat, in unübertrefflicher Weise zum Ausdruck gebracht. Daß es "Existenz" als eine spezifische Weise menschlichen Seins tatsächlich gibt, ist allerdings durch kein "zwingendes Wissen" zu vermitteln. Was sie bedeutet, kann nach Jaspers nur erfahren, wer im existenzerhellenden Philosophieren selber zur Existenz erweckt wird. Solches Philosophieren hat seinen Sinn erfüllt, wenn es als Appell zum Selbstsein den Menschen aktiv zum Ergreifen seiner Existenz zu bewegen vermag. Es hat ihn dann also nicht etwa zu einer allgemeingültigen wissenschaftlichen Einsicht gebracht, sondern ihm zur Verwirklichung seiner Existenz, und das heißt zur letzten Menschwerdung, verholfen. Wichtig an Jaspers' Existenzbegriff ist für Petersen also, daß erstens mit ihm etwas spezifisch Menschliches getroffen wird und daß zweitens hier etwas ins Blickfeld gerät, was mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden nicht zu fassen ist.

Es sind im Grunde drei wichtige Aussagen über mögliche Existenz, die Petersen der Philosophie Jaspers entnommen hat:1.Existierend geht es dem Menschen um den Kern seiner Persönlichkeit, um das " i c h s e l b s t ", das niemals Objekt wissenschaftlicher Forschung werden kann, da "Existenz als sie selbst ... nie allgemein (ist und darum) nicht der Fall, der als ein Besonderes unter ein Allgemeines subsumierbar"[1] wäre. Als Existenz ist der Mensch einmalig, unvertretbar und trifft er einmalige und unvertretbare Entscheidungen. Als Existenz gehen ihn z.B. nicht Tod und Schuld allgemein an, sondern nur je s e i n eigener Tod und s e i n e eigene Schuld. Das "ich selbst" ist dabei immer zugleich Ursprung seines Handelns und Denkens wie Ursprung seiner selbst, denn:

> ich handle nicht, ohne auf mich selbst zu wirken. Ich entwerfe nicht nur Möglichkeiten des Welthandelns im inneren Versuchen und Planen, sondern bemerke, ihnen zusehend, meine Impulse, stelle mich ihnen in Bejahung und Steigern oder in Verwerfung und Hemmen. Ich greife in mein inneres Dasein ein und sehe mich in Kontinuität werden durch mich selbst. In diesem Tun bin ich mir des eigenen Ursprungs für mich, wie ich jetzt bin, bewußt. Was ich sein werde, dafür wird der Grund in jedem Augenblick durch mein Tun in mir gelegt.[2]

---

[1] Karl Jaspers, Philosophie, S. 297

[2] Karl Jaspers, a.o.O. S. 571

Es ist also darum so wichtig, daß der Mensch zu seinem eigentlichen "ich selbst" gelangt, weil es die Instanz eigenständiger Entscheidungen und eigener Verantwortung ist. Leugnet man mögliche Existenz, dann wird es immer schwierig sein, von Verantwortung zu reden und sie in Freiheit zu vollziehen.

2. Existenz bedeutet die Möglichkeit zur U n b e d i n g t h e i t und damit zur F r e i h e i t . Als Existenz kann der Mensch als einziges Lebewesen der Schöpfung aus den ihn von allen Seiten determinierenden Begrenzungen heraustreten und sich frei entscheiden, ob er dieses sein Leben, so wie es ist, annehmen oder verwerfen will. Er kann - wie Petersen sagt - "sein Leben irgendwie in die Hand nehmen"[1]. Ohne den Entschluß dazu steht der Mensch immer in Gefahr, sich in dieser Welt zu verlieren. Erst wenn er seiner selbst inne wird als jemand, der nicht mit der Welt identisch ist, kann er sich von ihr lösen und sie gebrauchen als den Ort des unbedingten Handelns der Selbstverwirklichung. Sogar indem er etwa radikal nein zu ihr sagt, denn auch das wäre unbedingtes Handeln. Unbedingtes Handeln wird in Grenzsituationen erlebt, wenn der Mensch "durch radikale Erschütterung seines Daseins zur Existenz erweckt"[2], sein Handeln als nur von seiner eigenen Entscheidung abhängig erfährt. Was der Mensch dann aus sich und seinem Leben in solchen Situationen macht, ist sein ureigenstes Werk: er kann die Möglichkeit zur Existenzverwirklichung verwerfen oder er kann sie im Aufschwung ergreifen. Er kann sich z.B. dem Tode gegenüber verhalten wie alle Geschöpfe sonst, indem er vor ihm flieht und ihn ins Unterbewußte verdrängt. Er kann ihn aber auch bewußt annehmen als sein Schicksal und von ihm her sein Leben gestalten. Dem so zum existellen Sein sich aufschwingenden Menschen wird wesentlich nur das, was vor seiner Todeserfahrung Bestand hat.

3. Der Mensch als mögliche Existenz sucht das Sein, indem er nach dem fragt, was denn eigentlich, d.h. nicht vergänglich ist. Er sucht es in der ihm als Dasein begegnenden Welt, findet hier aber nicht d a s Sein, sondern nur ein Sein von daseienden Gegenständen und Sachverhalten. Selbst in der Existenzerhellung findet er nicht d a s Sein, sondern nur die möglichkeit seiner eigenen existentiellen Seinsweise. Daher ist

> der Mensch ... das, was über sich hinausstrebt; er ist sich nicht genug ... Der Mensch, obgleich für den Menschen das Faszinierende, ist doch nicht das Letzte ... Ihm handelt es sich zwar um ihn selbst, aber nur dadurch,

---

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 16

[2] Karl Jaspers, Philosophie, S. 49

> daß es sich ihm um etwas Anderes handelt. Dieses erfährt er darin, daß er nie Ruhe findet bei sich, sondern erst beim Sein der Transzendenz.[1]

Der Mensch als mögliche Existenz gibt sich also mit dem, was man vordergründig Realität nennt, nie zufrieden; er will wissen, was hinter den Dingen ist. Es ist daher nur folgerichtig, daß Jaspers die Begriffe "das Sein" und "die eigentliche Wirklichkeit" synonym gebraucht und zu dem Satz kommt, daß der Mensch erst Ruhe gewinnt "im Sein, das die Wirklichkeit selbst ist"[2]. Infolgedessen sei seine Selbstverwirklichung abhängig davon, wie er die Wirklichkeit und was er als Wirklichkeit auffaßt. Der Mensch, der als mögliche Existenz sich den Grenzsituationen stellt, sie nicht aus der Welt schaffen will, was er gar nicht kann, sie auch nicht einfach ignoriert, was er ebenfalls nicht vermag, sondern sie annimmt, ist der wahre Realist. Er weiß, daß Freiheit an Abhängigkeit, Kommunikation an Einsamkeit, Existenz an die Erscheinung des empirischen Ich gebunden bleibt. Bewältigung der Grenzsituationen bewahrt so einerseits vor Resignation und andererseits vor der Flucht in die Utopie.

f. Der Mensch ist ein sittlich handelndes Wesen - An der Beschreibung des Phänomens "Geist" in Petersens früheren Schriften ist auffällig, daß dort unter den typisch menschlichen geistigen Akten das sittliche Verhalten nicht ausdrücklich erwähnt wird. Das ist umso erstaunlicher, als in dem Spätwerk "Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit" die sittliche Erziehung als die Hauptaufgabe der Schule bezeichnet wird. Eine Auflösung dieser scheinbaren Diskrepanz ergibt sich aber aus dem Verständnis dessen, was Petersen unter sittlichem Handeln versteht. Wenn er Sittlichkeit z.B. als "Lebensführung in Harmonie mit dem Grunde des Seins"[3] umschreibt, dann wird die Verbindung und Übereinstimmung mit der oben besprochenen Geistdefinition sogleich deutlich. Die soeben angeführte Formulierung ist im übrigen - wenn man hier einen geläufigen Begriff aus der Ethik einführen will - offenkundig Zeugnis einer Seinsethik, die man zugleich, da Petersen die Wertreihen Max Schelers übernimmt, auch als eine Wertethik bezeichnen kann. Es drängt sich weiterhin zum Vergleich die biblische Gegenüberstellung von Gesetz und Evangelium auf: "Evangelium" betont die innige Verbindung mit der Person Jesu, aus der heraus christliches und somit sittliches Verhalten geschieht, "Gesetz" aber bedeu-

---

[1] Karl Jaspers, Philosophie, S. 817

[2] Karl Jaspers, Existenzphilosophie, (Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1956, 2. Aufl.), S. 69

[3] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 199

tet die harte Konfrontation von Mensch und Gebot, das durch seinen Sollensdruck moralische Handlungen erzwingt. Im ersten Falle ist die Liebe das Motiv der sittlichen Handlungen, im zweiten reicht die Skala der Motive von der primitiven Furcht vor Strafe bis zur hohen Pflichtethik Kants.

Wolfgang Stegmüller behauptet in seiner Kritik an der Wertethik Max Schelers, daß sie im Grunde keine Ethik sei, da sie nicht auf ethischen Imperativen, sondern nur auf Aussagen beruhe; eine "Logik der Imperative" aber zeige, daß aus Aussagen keine Imperative ableitbar seien.[1] Ein gleicher Vorwurf würde die Seinsethik Peter Petersens treffen. Und in der Tat tauchen in seinen Äußerungen zum Problem der Sittlichkeit Widersprüche insofern auf, als er in die Seinsethik, die er offensichtlich in der Hauptsache vertritt, doch unter der Hand Sollensprinzipien einführt, so wenn er sich ausdrücklich auf die zehn Gebote und die Bergpredigt beruft. Uns scheint es fraglich, ob dieses Problem überhaupt theoretisch zu lösen ist; denn darüber, ob eine Seins- oder Wertethik möglich und ob eine Neigungsethik der Sollensethik vorzuziehen sei, kann letztlich nur die Praxis, und im besondern auch die Erziehungspraxis, entscheiden.

g.Der Mensch ist ein religiöses Wesen - Petersen ist der Frage nach der religiösen Dimension des menschlichen Daseins in seinen Schriften von zwei Seiten her nachgegangen: Erstens fragt er nach der psychologischen Gegebenheit religiösen Lebens im Menschen und bezieht sich auf C.G. Jung und dessen Erfahrungen mit gebildeten atheistischen Patienten, wenn er in Beantwortung dieser Frage sagt, daß das religiöse Verhalten im Seelen- und Geistesleben jedes Menschen verankert sei. Man kann diese Schicht der menschlichen Psyche natürlich leugnen, wegreden, verschweigen und verdrängen; damit ist aber noch kein Beweis ihrer Nichtexistenz erbracht. Nach Jung entsteht durch die Ausklammerung dieses Bereiches ein Leerraum, der durch wissenschaftliche Theorien nicht ausgefüllt werden kann, da diese nur das Bewußtsein, aber nicht das unbewußte "Hinterland"erreichen. Dieses wird nach Jung durch das Dogma weit intensiver und angemessener angesprochen als durch wissenschaftliche Konstruktionen. Obwohl diese Argumentation das Religiöse soweit noch ganz auf seinen psychologischen Aspekt reduziert, läßt sie bedenkenswerte und von Petersen bereits früh vollzogene Folgerungen zu. Die Ausklammerung des religiösen seelischen Bereichs - er spricht sogar von einem religiösen Trieb -

[1] Wolfgang Stegmüller, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, S. 134

hat nicht dessen Erlöschen, sondern höchstens seine Umwandlung in den Aberglauben oder in Richtung auf die Politik zur Folge. So ist hier schon das religiöse Moment im Kommunismus erkannt und über die Idee der Bruderschaft aller Menschen wird eine Verbindung des vom Atheismus befreiten Sozialismus mit der christlichen Religion für möglich und wünschenswert gehalten.

Petersen fragt zweitens im existenzphilosophischen Sinne nach den Gehalten und der Vollzugsweise religiöser Erfahrung und antwortet: Der religiöse Mensch ist derjenige, der in Verantwortung steht vor seinem Gott:

> Von daher werden ihm die innere Ruhe und Sicherheit geschenkt, die ihn vor einem schwankenden und bangenden Dasein und einer wankelmütigen Lebenshaltung bewahren. Er wälzt niemals die Verantwortung, die ihm zufällt, auf andere ab. Vielmehr ist er sich deutlich dessen bewußt, daß er - trotz jener unausweichlichen Bindung an den Mitmenschen - doch vor der über ihn gebietenden Macht a l l e i n steht, daß er ohne Zagen und ohne Ausreden und Ausflüchte sein Leben in allen Dingen selber vor ihr verantworten muß.[1]

Die Wesensaussage, daß der Mensch ein homo religiosus sei, ist für Petersen so ausschlaggebend, daß er nur denjenigen eine Persönlichkeit nennen will, der entsprechend dem doppelten Liebesgebot Jesu in der Bindung an Gott und den Mitmenschen lebt:

> Ohne solche doppelseitige Bindung hat es niemals Persönlichkeiten gegeben, sondern nur mehr oder minder interessante oder nützliche oder schädliche Individualitäten.[2]

Alle obigen Aussagen über das Wesen des Menschen (a - g), dürften deutlich gemacht haben, daß es dabei nicht um die Beschreibung menschlicher Fähigkeiten und Begabungen ging, sondern um die Erfassung des wissenschaftlich wohl nie ganz aussagbaren Kernes des menschlichen Wesens, den Petersen als Persönlichkeit bezeichnet. Erziehung als Vergeistigung des Menschen meint seine Wesensentfaltung, sie hat es mit dem Aufbau der Persönlichkeit zu tun.

Fragen wir weiter nach dem Weg zu diesem Ziel, so wird die Antwort vom Faktum der funktionalen Erziehung auszugehen haben, die Petersen - wie dargelegt - als eine Funktion der Wirklichkeit bezeichnet. Das heißt konkret, daß Erziehung nur in der Gemeinschaft mit allen Wirklichkeitsbereichen geschieht. Konstitutiv für die Persönlichkeitswerdung des Menschen ist sein Dialog mit dem Anderen in der Natur und Kultur, mit dem Anderen in der menschlichen Gemeinschaft und mit dem transzendenten Du Gottes. Damit ist aber erst die eine Rich-

---

[1] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, S. 199

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 190

tung des Erziehungsprozesses angesprochen: soweit sich Individualität "mit den Zwecken der Gemeinschaft erfüllt"[1], wobei also die Perspektive eindeutig von der Gemeinschaft zur Individualität hingeht. Zur vollen Persönlichkeit wird der Mensch aber erst, wenn er "sich mit allen Kräften Leibes und der Seele in den Dienst dieser Gemeinschaftszwecke stellt"[2], d.h. daß die Richtung wieder zurück zur Gemeinschaft weisen muß. Man kann somit sagen, daß Persönlichkeit nach Petersen den Menschen bezeichnet, der in Verantwortung vor und in Gemeinschaft mit dem Ursprung des Seins und unter Wahrung seiner Verbundenheit mit der Natur, die etwas anderes meint als lediglich ihre Ausbeutung, täglich den vollen Einsatz für die menschliche Gemeinschaft wagt, oder anders und einfacher: Persönlichkeit bedeutet - nicht sklavische, sondern frei gewählte Bejahung der Gebundenheit an die Gemeinschaft.

Wenn Petersen gelegentlich auch von der sittlichen und charaktervollen Persönlichkeit spricht, die mehr sei als die gebildete Individualität, so drängen sich Assoziationen zum Konzept Herbarts auf. Das Erziehungsziel Herbarts widerspricht auch durchaus nicht einfach den Intentionen Petersens; auch dieser betont ja ausdrücklich die Wichtigkeit der Charaktererziehung, die er über die Bildung und Entfaltung von Begabung und Talent stellt, einfach weil Genie und Charakterstärke sich nicht decken und ein charaktervoller Mensch mit weniger Begabung oft wertvoller sei als ein talentierter labiler Charakter. Es ist also nicht möglich, das Erziehungsverständnis Petersens gegen die Gesinnungspädagogik Herbarts auszuspielen; auch Petersen war wie Herbart davon überzeugt, daß es in erster Linie auf die Gesinnung des Menschen ankomme und dann erst auf seine Bildung. Wenn er bereits 1957 einmal sagt, daß Deutschland in seiner jüngsten Vergangenheit nicht auf dem Felde der Bildung, sondern auf dem Felde der Gesinnung versagt habe, dann läßt sich die Richtigkeit dieser Aussage gewiß nicht bestreiten; daher lehnt er auch eine reine Bildungs- und Kulturpädagogik ab. Die trotzdem natürlich nicht wegzudiskutierenden Unterschiede in den Positionen von Petersen und Herbart resultieren in erster Linie aus ihren unterschiedlichen Auffassungen vom rechten Weg zum Erziehungsziel. Hatte Herbart als erste Aufgabe des Erziehers den Aufbau des Gedankenkreises gefordert, so wird für Petersen der lebendige Umgang in einer ganz und gar sittlich geprägten geistigen Gemeinschaft zum wichtigsten Faktor. Der Aufbau der Gedankenwelt "mit dem edelsten

---

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 206

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 206

Gut aus dem geistigen Besitz des Volkes und der Menschheit"[1] soll zwar nicht vernachlässig werden, aber er erhält lediglich die Funktion der Unterstützung des Erziehungsgeschehens in der lebendigen Gemeinschaft.

4. Sinnzuordnung von Bildung und Erziehung

Obwohl Petersen eine genaue Abgrenzung von Erziehung und Bildung vornimmt und ihnen verschiedene Funktionen in der Menschwerdung des Menschen zuweist, bleiben sie eng miteinander verbunden. Sie sind für ihn reziproke Prozesse von wechselseitiger Abhängigkeit. Das Hauptanliegen alles pädagogischen Bemühens ist für Petersen die Erziehung zur Persönlichkeit. Es kann infolgedessen für ihn nur eine Subordination der Bildungs- unter die Erziehungsaufgabe geben. Wäre es umgekehrt, so könnte nur der hochgebildete Mensch Persönlichkeit werden. Gerade das aber bestreitet Petersen entschieden. Zu den geistigen Tugenden, die den wahrhaft erzogenen Menschen charakterisieren, ist nicht nur der allseitig Gebildete fähig. Die Güte eines einfachen, wenig gebildeten Menschen unterscheidet sich in nichts von der Güte eines hochgebildeten, und auch das Bestehen von Grenzsituationen ist nicht das Privileg von "Gipfelmenschen". Insofern ist die Persönlichkeitserziehung, wie sie Peter Petersen vorschwebt, in wahrstem Sinne human, sie schließt die Gefahr des Bildungshochmutes aus und macht das Erziehungsziel für jeden jungen Menschen erreichbar.

Allerdings muß nun auch noch die Frage beantwortet werden, inwiefern dann die Bildung zur Individualität auch für Petersen überhaupt noch pädagogisch wichtig bleibt. Warum wird auch von ihm das Recht jedes Menschen auf eine höchstmögliche individuelle Bildung und Ausbildung immer wieder betont? Nun, auf Grund der Tatsache, daß auch die Individuation eines Menschen zuletzt von der Gemeinschaft her und für die Gemeinschaft geschieht, d.h. die Gemeinschaft entläßt den Einzelnen in die Bildung und Ausbildung, damit er deren Ergebnis wieder in die Gemeinschaft einbringt. Anders ausgedrückt: die Bildung zur Individualität, die zunächst als Selbstzweck beginnt, darf nicht selbstzwecklich bleiben, sondern muß in den Dienst der Mitmenschen gestellt werden. Es ist für Petersen ein unvollziehbarer Gedanke, daß jemand seine Bildung, die er doch der ihn umgebenden Gemeinschaft verdankt, von dieser isoliert nur für sich selbst genießt und zu bloß selbstsüchtigen Zwecken mißbraucht.

---

[1] Peter Petersen, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, S. 179

Auch das Berufsprinzip hat in der Persönlichkeitserziehung seinen Stellenwert. Die Vorbereitung auf den Beruf hat nicht nur einen Bildungsaspekt, sondern ist insofern auch für die Erziehung wichtig, als sie den jungen Menschen zu wertvoller Betätigung in der Gemeinschaft befähigen soll.

So ist also die Unterscheidung von Erziehung, Bildung und Ausbildung eine abstrakte Differenzierung. In der Praxis sind die drei Prozesse eng verzahnt. Die Erziehung zielt auf den ganzen Menschen, d.h. sie integriert auch alle seine Bildungskräfte, und umgekehrt wird sie durch deren Inanspruchnahme selbst mitgeprägt.

IV. Die philosophische Grundposition Peter Petersens

Petersen hat seine philosophische Position als "realistisch" bezeichnet und sich mit dieser Festlegung sowohl von einer idealistischen als auch von einer positivistisch-empiristischen Wirklichkeitsbetrachtung absetzen wollen. Wilhelm Wundt definiert Realismus als eine philosophische Grundauffassung, die den idealistischen Dualismus von Natur-Vernunft, Leben-Geist, Körper-Geist usw.überwinden und diese polaren Positionen als Momente ein und derselben Welt auffassen wolle. Bei August Messer werden die Vertreter dieser philosophischen Richtung unter dem Sammelbegriff "kritischer Realismus" zusammengefaßt[1]; Hirschberger geht differenzierter vor und unterscheidet den "kritischen Realismus" vom "Idealrealismus".[2] Petersen hat sich - wenigstens in seiner Frühzeit - zum Idealrealismus Wilhelm Wundts bekannt. Einflüsse anderer Autoren sind aber ebenfalls festzustellen, wie sich weiter unten zeigen wird.

1. Abgrenzung vom dualistischen Idealismus

Abgesehen davon, daß Petersen sich in erkenntnistheoretischer Hinsicht vom Idealismus kantischer Prägung abgrenzen mußte, weil er sonst eine Beschreibung der unmittelbaren Wirklichkeit nicht hätte geben können, geht es ihm aus pädagogischen Gründen in erster Linie um die Ablehnung des idealistischen Menschenbildes. Seine Kritik hat vor allem zu rügen, daß die von ihm postulierten drei ursprünglichen Gemeinschaftsbeziehungen des Menschen im Idealismus nicht angemessen berücksichtigt seien, und wendet sich weiter gegen die idealistische Verintellektualisierung der Vernunft: Das Verhältnis des Menschen zur

[1] August Messer, Philosophie der Gegenwart, S. 88 ff

[2] Johannes Hirschberger, Geschichte der Philosophie, S. 615, Bd. 2

Natur werde einseitig auf die Möglichkeit ihrer Erkenntnis durch die Wissenschaft und ihrer Beherrschung durch die Technik reduziert; seine Beziehung zur Gemeinschaft trete zugunsten der Autonomie des Menschen, der ganz und gar zum Schöpfer seiner selbst wird, in den Hintergrund; und der Primat der sittlichen vor der religiösen Erfahrung mache Gott zu etwas Sekundärem und zu einem Produkt der menschlichen Vernunft. Im Grunde nehme der Idealismus den religiösen wie überhaupt alle Werte in den Menschen selbst hinein und spinne sie wieder aus ihm heraus, sodaß Gemeinschaft mit Gott und mit den Werten im kantischen Sinne doch immer nur eine Beschäftigung des Menschen mit sich selbst bleibe.

Die idealistische Verintellektualisierung der Vernunft muß Petersen deshalb ablehnen, weil sie auch die sittliche Erziehung rationalisiere und sie zu bloßer Moralisierung durch Raisonnement, wie Kant das vorgeschlagen hatte, reduziere.

Die Übertragung der Grundtendenz des Idealismus, die Petersen mit "rationaler Gestaltung der Welt und Idealisierung der Wirklichkeit"[1] umschreibt, auf die Pädagogik würde aus seiner Sicht erstens eine Verkürzung der Erziehungswirklichkeit und zweitens eine Vergewaltigung des Zöglings zur Folge haben, weil dieser dann nach einem ideellen Bilde geformt werden würde, das nicht in ihm selbst liegt, sondern ihm von außen aufgeprägt wird. Dagegen will die realistische Betrachtung der Wirklichkeit die Welt so sehen, wie sie ist, frei von illusionären Vorstellungen, wie sie vielleicht sein sollte, und ebenfalls frei von jeder pessimistischen Haltung ihr gegenüber. Diese Sichtweise hat zur Folge, daß der Erzieher - frei von idealistischen Wunschträumen und frei von Resignation - auch den Zögling so sehen muß, wie er wirklich ist. Realismus in der Erziehung bedeutet somit hier erstens eine Desillusionierung aller idealistischen und romantischen Vorstellungen über die Erziehungswirklichkeit und das Erziehungsgeschehen; zweitens die Ablehnung aller anthropologisch einseitigen Auffassungen vom Zögling; drittens die unerbittliche Verweisung auf das gegenwärtige pädagogische Handeln, denn Erziehung "ist Werden in der Gegenwart."[2]

2. Abgrenzung von Positivismus und Empirismus

Obwohl oder gerade weil die meisten Vertreter des "kritischen Realismus" von der Mathematik oder den Naturwissenschaften herkamen,

---

[1] Peter Petersen, Pädagogik der Gegenwart, S. 101

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 122

wenden sie sich gegen die ausschließliche Geltung der quantitativen Weltbetrachtung für alle Seinsbereiche. Denn sie könne wichtige und für den Menschen bedeutsame Phänomene der Wirklichkeit, wie z.B. organische, geistige und kulturelle Sachverhalte, nicht erklären. Damit sind wir bei der zweiten Abgrenzung, die Petersen vornehmen muß: bei seiner Ablehnung aller Positionen, die die gesamte Wirklichkeit zum Gegenstand der sogenannten positiven Wissenschaften und sie damit dem rationalen Kalkül zugänglich machen wollen, also des Positivismus, des Empirismus und des Rationalismus. Das erscheint ihm für die Pädagogik insofern gefährlich, als solcher Positivismus immer die Tendenz hat, das Erziehungsgeschehen völlig zu rationalisieren und alle Phänomene, die dem Kalkül nicht zugänglich sind, einfach außer acht zu lassen. Es ist für Petersen z.B. undenkbar, Freundschaft und Liebe positiv-wissenschaftlich-rechnerisch erfassen und damit der Manipulation zugänglich machen zu wollen. Eine Erziehungstheorie aber, die diese wichtigen Komponenten des menschlichen Lebens außer acht ließe, wäre unvollständig und unzulänglich. Aufgabe der Erziehungswissenschaft wird es daher immer auch sein müssen, eine Phänomenologie beider Phänomene unter pädagogischem Gesichtspunkt zu liefern und Überlegungen darüber anzustellen, auf welche Weise beide erzieherisch geweckt und gefördert werden können, eine Aufgabe, die bereits zur pädagogischen Kunstlehre gehören würde, welche Petersen ausdrücklich, entgegen der Auffassung von Rudolf Lochner, der Erziehungswissenschaft zugeordnet wissen will.

3. Verhältnis zum "kritischen Realismus"

Der "kritische Realismus" war - abgesehen von den schon besprochenen Intentionen, die Wundt ihm unterlegte - eine philosophische Richtung, die einerseits den positiven Wissenschaften gerecht werden und zum anderen in der Auseinandersetzung mit der Philosophie Kants den Faden zur vorkantischen Philosophie wieder anknüpfen wollte. Es ist hier nicht der Ort zu untersuchen, ob ihr das befriedigend geglückt ist. In unserem Zusammenhang interessiert vielmehr vor allem die Frage, welche von dieser philosophischen Richtung eingebrachten Erkenntnisse von Petersen übernommen und in seinem Konzept mitverarbeitet wurden. Wir werden die Antwort in fünf Punkten zusammenfassen, ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

1. "Der kritische Realismus geht von der Realitätsüberzeugung aus, die der gesunde Menschenverstand jederzeit angenommen hat."[1] Er ist

[1] Johannes Hirschberger, Geschichte der Philosophie, S. 615, Bd. 2

von der Möglichkeit der unmittelbaren Realitätserfassung überzeugt, verlegt sie aber nicht in das Denken, sondern in die Wahrnehmung (Wundt) oder in das Fühlen (Whitehead). Ferner betont er die Notwendigkeit, die Realität als solche von den "Denk"- und "Erkenntnisinhalten", die sich auf sie beziehen, zu unterscheiden:

> Wenn ich z.B. an die Sonne denke, so wird sie damit auch Gedankeninhalt, aber sie wird doch nicht zur bloß gedachten Sonne. Ebendarum können und müssen wir die Erkenntnisinhalte (auch die vollkommensten wissenschaftlichen, die wir erreicht haben), von den damit gemeinten Realitäten unterscheiden, die Natur als Realität ist etwas anderes als der Inhalt der Naturwissenschaft - sowohl der vergangenen und gegenwärtigen, als einer in unabsehbarer Zukunft vollendet gedachten.[1]

Ausgehend von der Erkenntnis, daß das Leben mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Kategorien nicht vollständig zu erfassen ist, suchen die kritischen Realisten nach anderen Beschreibungsmöglichkeiten. Es bieten sich die Begriffe der Ganzheit und Finalität an. Damit werden zwei Hauptprobleme der aristotelischen Philosophie ins Spiel gebracht. Und wenn Driesch behauptet, daß ein Lebewesen nicht als Summe der Teile verstanden werden darf, sondern daß umgekehrt die Teile erst vom Ganzen her Sinn und Sein bekommen, dann ist auch der aristotelische Begriff der Entelechie wieder da, mit dem Unterschied allerdings, daß Aristoteles ihn auf die ganze Wirklichkeit bezog, eine Sichtweise, die Petersen übernimmt. Er hat die Verbindung, die sich vom "kritischen Realismus" zur Philosophie des Aristoteles herstellen läßt, ganz bewußt mitvollzogen. Davon wird noch ausdrücklich die Rede sein müssen.

Zur Betonung des Ganzheitsgedankens durch den "kritischen Realismus" gehört auch dessen Anliegen, den Zusammenhang von organischer und anorganischer Welt zu wahren und zu festigen. Dieser Kontext wird allerdings verschieden gesehen, einmal als ein Zusammenhang des Bewußtseins, indem man eine durchgehende Linie vom Minimal-Bewußtsein in der Materie bis zum Selbstbewußtsein des Menschen zieht (Wundt - Whitehead); oder indem man eine Verbindung sieht von dem Minimum an Freiheit in der Welt der Relativitätstheorie bis zur absoluten Freiheit Gottes (Wenzl); oder man entwirft eine Schichtentheorie, nach der eine Schicht des Seienden auf der anderen aufruht. Bei Petersen läßt sich eine weitere Möglichkeit aufzeigen, wenn er von der durchgehenden Geistgeformtheit aller Regionen der Wirklichkeit spricht.

---

[1] August Messer, Philosophie der Gegenwart, S. 89

3. Der Geist ist nach Wenzl nicht die "schwächste Funktion" oder ein kraftloses Prinzip des Seins, wie Scheler meinte, sondern hat selber reale Macht, die in jeder "nichtsinnlich-triebhaft- oder umweltbedingten Leistung"[1] des Menschen manifest wird. Diese Aussage entspricht genau der Auffassung Petersens über die Mächtigkeit des Geistes in der Wirklichkeit.

4. Mit Scheler ist sich der "kritische Realismus" darin einig, daß die Ethik nicht allein als moralische Prinzipienlehre möglich ist, daß die Sittlichkeit vielmehr auch "auf einer an idealen Werten beurteilten menschlichen Gefühlswelt"[2] aufruht.

5. Die Vertreter des "kritischen Realismus" sehen "eine Metaphysik als philosophische Disziplin von wissenschaftlichem Charakter grundsätzlich als möglich"[3] an, allerdings nur unter drei Bedingungen: erstens darf sie nicht a priori konstruiert, sondern muß auf induktivem Wege gewonnen werden; zweitens kann sie nur hypothetischen Charakter haben; und drittens muß sie sich mit den Einzelwissenschaften stets in Übereinstimmung halten. Das war auch die Meinung Peter Petersens.

4. Der Einfluß der Philosophie des Aristoteles

Petersens eingehende Beschäftigung mit dem Werk des Aristoteles, aus der seine Habilitationsschrift[4] hervorging, hat sein ganzes Konzept nachhaltig beeinflußt. Abgesehen von den drei soeben erörterten Begriffen Ganzheit, Finalität, Entelechie übernimmt er auch den erkenntnistheoretischen realistischen Ansatz, demzufolge die Welt dem Menschen als eine Wirklichkeit gegenübersteht, deren Strukturen so angelegt sind, daß sie vom menschlichen Geist erfaßt werden können. Und zwar ist die Wirklichkeit wie bei Aristoteles auch bei Petersen wesentlich dynamisch strukturiert; seine Beschreibungskategorien Geist-Leben wurden bereits von Aristoteles unlöslich miteinander verbunden und in ihrem Aktivitätscharakter für die Antike erschlossen, sodaß sich Petersen - gerade was das dynamische Wesen auch der Geistseite der Wirklichkeit betrifft - im Gegensatz zu Scheler und Klages durchaus in Übereinstimmung mit der antiken Philosophie weiß. Und wie - in Entgegensetzung zur atomistischen Weltbetrachtung Heraklits- die Wirklichkeit für Aristoteles ein sinnvolles Ganzes ist, ebenso für Peter

---

[1] Johannes Hirschberger, Geschichte der Philosophie, S. 624, Bd. 2
[2] Johannes Hirschberger, a.o.O., S. 625, Bd. 2
[3] August Messer, Philosophie der Gegenwart, S. 90
[4] Peter Petersen, Die Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland (von Luther bis Hegel), (Frommann, Stuttgart-Bad Cannstadt, 1964, Neudruck d. Ausgabe v. 1921, Leipzig)

sen; seine Rede vom Sinn der Wirklichkeit hat hier ihre historische Wurzel.

Auch die anthropologischen Aussagen des Aristoteles über den Menschen als leib-seelische Einheit finden wir bei Petersen wieder. Ebenso hat Aristoteles bereits von der jedem Individuum immanenten Idee gesprochen, die nicht außerhalb seiner, sondern in ihm selbst als Möglichkeit ihren Ort hat. Und wenn Petersen der Überzeugung ist, daß schon das Kind eine vollwertige sittliche Persönlichkeit sei, dann weist diese Aussage zurück auf die allgemeine These des Aristoteles, daß "das Vollkommene nicht erst am Ende, sondern bereits am Anfang eines Entwicklungsprozesses steht".[1]

5. Die objektiv-idealistische Grundposition Peter Petersens

Man könnte sich mit der Zuweisung des Erziehungskonzepts Peter Petersens zur philosophischen und weltanschaulichen Position des Realismus begnügen. Es bietet sich aber die Möglichkeit einer weiteren Zuordnung in seinem ganzen Werke derart überzeugend an, daß sie hier nicht unberücksichtigt bleiben kann. Wenn Petersen sich gegen den Idealismus einerseits und den Positivismus-Empirismus andererseits abgrenzt, dann hat er damit also eine Dreiteilung vorgenommen, in der uns offensichtlich die alten Weltanschauungstypen Diltheys: Subjektiver Idealismus, Objektiver Idealismus und Naturalismus wieder begegnen. Mit dem Idealismus, gegen den er sich absetzt, ist immer der dualistische Idealismus gemeint. Das ist insofern wichtig zu wissen, als ansonsten die Rede von der Idee des Individuums oder der Idee der Gemeinschaft ja seiner Ablehnung des Idealismus widersprechen würde. Da Positivismus und Empirismus eindeutig naturalistische Positionen sind, ergibt sich somit für den Realismus, wie Petersen ihn versteht, nur eine Subordination unter den Denktypus des objektiven Idealismus. Daß diese Zuordnung wirklich zutrifft, ist aus der doppelten Frontstellung der bisher vorgetragenen Theorie Peter Petersens"gegen jeden dualistischen Idealismus wie gegen jeden mechanistischen Naturalismus"[2] überall unschwer abzulesen. Wir wollen dem im Nachfolgenden an Hand der Kriterien für die Zugehörigkeit zum objektiven Idealismus, die Erich Rothacker angibt, noch näher nachgehen:

a. Welt- und Wirklichkeitsbild - Dilthey hat von einer Grundstimmung gesprochen, aus der heraus der objektive Idealismus sein

[1] Johannes Hirschberger, Geschichte der Philosophie, B.d 1, S. 207

[2] Erich Rothacker, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften, (R. Oldenbourg Verlag, München, 1965, reprogr. Nachdruck), S. 91

Weltbild entfalte. Auch Petersen ist der Meinung, daß die Stimmung der entscheidende Faktor bei der Entstehung unserer weltanschaulichen Haltung ist. Nach Rothacker sind für die objektiv-idealistische Position folgende zuletzt stimmungsmäßig bedingten Überzeugungen charakteristisch, die Punkt für Punkt im Konzept Petersens wiederkehren: Sieht der subjektive (oder dualistische) Idealismus die Welt vornehmlich in der Spannung von Subjekt und Objekt, von Ich und Gegenständlichkeit jeder Art, so lösen sich im objektiven Idealismus die Gegensätze von Idee und Wirklichkeit, Sollen und Sein, Sinn und Sein, Form und Stoff, Einheit und Mannigfaltigkeit auf und verschmelzen zu einer Einheit: Idee und Wirklichkeit - Herkommend von der Position des Aristoteles, der die platonische Idee aus einem jenseitigen Ideenhimmel wieder in die Wirklichkeit holen und sie in der Welt selbst ansiedeln wollte, gibt es auch bei Petersen kein Auseinanderfallen von Geist und Materie. Der Geist, d.h. hier die Idee, ist gebunden an die Materie und wird dadurch zu einem immanenten Moment der Wirklichkeit. Bezogen auf die Gemeinschaft und den Menschen bedeutet diese Verschmelzung, daß auch hier das Ideale und Reale, das Ganze und die Teile, konkret Gemeinschaft und Individuum, unlöslich miteinander verbunden sind, wobei die Idee immer Gegebenheit und Aufgabe in einem bedeutet. Sollen und Sein - Das Zusammenfallen von Sollen und Sein impliziert zugleich die ontologische Behauptung, daß das Sein ein ens bonum ist. Dabei kann die Bedeutung des bonum von der sogenannten "heilen Welt" bis zu einer "mindestens im Kern" guten Welt reichen. Zwar verwahrt sich Petersen dagegen, die Wirklichkeit zu bewerten, aber unter der Hand schleichen sich doch derartige Werturteile ein. Ein wichtiges Kriterium für die Zuordnung seiner Weltanschauung zu einer philosophischen Grundrichtung ist z.B. auch hier, wie immer, die Bewertung des Bösen. Petersen will als Realist vor dem Bösen nicht die Augen verschließen und setzt sich mit diesem Problem in seinem Werk "Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit" eingehend auseinander. Wenn er dort aber das Böse lediglich als das Fehlen und Verfehlen des Guten interpretiert, dann macht er indirekt die Voraussetzung, daß die Welt gut ist. Indem er etwa die Bienenfabel Mandevilles zur Beschreibung seiner realistischen Haltung heranzieht, übernimmt er damit auch das Anliegen dieses Autors zu zeigen, daß die Welt im gewissen Sinne sogar des Bösen bedarf, um in Gang gehalten zu werden, und daß sie also doch im Grunde so gut ist, wie sie sein soll.

Sinn und Sein - Eine Beschäftigung mit der Wirklichkeit oder der Welt in ihrer metaphysischen Ganzheit würde sich erübrigen, wenn wir nicht die Voraussetzung machen könnten und müßten, daß die Welt sinnvoll ist. Darum hat Petersen seiner Wirklichkeitsbetrachtung den Satz vorangestellt: Die Wirklichkeit hat Sinn. Sinn heißt dabei soviel wie: die Welt ist ein Kosmos, sie ist Schöpfung, in der die Teile vom Ganzen her ihre Bedeutung bekommen. Einheit und Mannigfaltigkeit - Petersen unterstreicht ausdrücklich die Aussage, daß das ens ein unum sei. Sie findet einen adäquaten Ausdruck auch in der Rede von der metaphysischen Gemeinschaft alles Seienden wie ebenfalls in der Übernahme der aristotelischen These, daß das Ganze vor den Teilen sei, und in ihrer Übertragung auch auf den Menschen und seine Gemeinschaften. Sie will besagen, daß in allen welthaften und menschlichen Seinsbereichen die Dinge nicht zufällig, d.h. wahl- und sinnlos, nebeneinanderstehen, sondern bei aller Besonderheit und Eigenständigkeit ihren letzten Sinn immer vom Ganzen her erhalten, dessen Glieder sie sind.

b. Erkenntnistheorie-In erkenntnistheoretischer Hinsicht sollen zwei Charakteristika des objektiven Idealismus herausgegriffen werden: erstens hat sich Petersen ausdrücklich zur Zusammengehörigkeit von Denken und Sein bekannt und zweitens hat er besonders die Bedeutung von Intuition und Wesensschau sowie der Sinne und des Gefühls im Erkenntnisprozeß betont. Die Vernunft wird von ihm nicht interpretiert als das Vermögen zum denkenden Erfassen der Ideen, sondern als die Gabe zu ihrer Schau, sie wird so zum Organ des Vernehmens des Geistgehaltes der Wirklichkeit; Schauen und Vernehmen aber sind Begriffe aus dem Bereich der Sinne und nicht des reinen Denkens.

c. Ethik - Wenn Sein und Sollen im objektiven Idealismus zusammenfallen, dann hat eine dualistische Sollens- und Pflichtethik in ihm keinen Platz. Es verbleibt nach Rothacker nur die Möglichkeit einer Seins-, Vollkommenheits-, Entwicklungs- oder Liebesethik, die im Konzept Petersens eng mit seiner Interpretation des Gemeinschaftsbegriffes verbunden ist: Gemeinschaft als sympathiedurchwirkte Verbindung unter Menschen wirkt durch ihr Sein auf ihre Glieder.

d. Transzendenzverständnis - Nach Rothacker ist der weltanschauliche Grundcharakter eines philosophischen Konzepts am ehesten an seiner Gottesvorstellung abzulesen. Für den objektiven Idealisten muß Gott Wirklichkeit gewinnen, d.h. er muß in einer sinnlichen Gestalt erscheinen oder wenigstens der Welt immanent werden. So enthält das objektiv-idealistische Weltbild in den meisten Fällen pantheistische

Gedanken, die Gott nicht nur in die Welt, sondern auch in die menschliche Seele projizieren. Nun könnten jedoch manche Aussagen Petersens in diesem Punkte seine Zugehörigkeit zum objektiven Idealismus als problematisch erscheinen lassen; denn er behauptet ausdrücklich das Ganz-anders-Sein Gottes und beruft sich dabei auf Karl Barth, auf den Theologen also, der die Kluft zwischen Gott und Mensch wohl am weitesten aufgerissen hat, sowie auf Karl Jaspers, der ebenfalls zwischen Mensch und Transzendenz einen nicht überbrückbaren Graben zieht. Aber sowohl der Gemeinschaftsbegriff, der auch die Ursprungsgemeinschaft mit Gott beinhaltet, als auch die Rede vom Urgrund des Seins weisen eindeutig auf die objektiv-idealistische Grundposition hin. Vielleicht kann man von einer gewissen Entwicklung bezw. Wandlung des Gottesbegriffes bei Petersen sprechen, der sich immer mehr zum Christlichen hin präzisierte. Aber selbst im christlichen Raum läßt sich ja der Unterschied von subjektiv-idealistischen und objektiv-idealistischen Tendenzen vielerorts nachweisen; man denke nur an die Spannweite der christlichen Theologie von der Mystik bis zum reformierten Protestantismus Barthscher Prägung.

e. Erziehungsverständnis - Das Erziehungsverständnis Petersens fügt sich ebenfalls in das von Rothacker aufgestellte Schema ein. Rothacker führt zwar nur ein einziges Kriterium für die Zugehörigkeit eines Pädagogiksystems zum objektiven Idealismus an: den Grundsatz, daß nicht die Regel, sondern das Beispiel erzieht. Aus diesem Ansatz läßt sich allerdings eine Reihe von Folgerungen ableiten, die im Konzept Petersens aufzuweisen sind. Wenn nur das Beispiel erzieht, dann verlegt sich einmal das Schwergewicht des pädagogischen Bezugs auf das Du des Mitmenschen, und zum anderen wird nicht die verbale Beeinflussung, sondern das zwischenmenschliche Handeln in erster Linie erzieherisch wichtig. Ja, man kann sagen, daß mit der Betonung der Wichtigkeit des mitmenschlichen Du zugleich auch immer schon die Einsicht in die zentrale Bedeutung der Gemeinschaft für die Erziehung mitgegeben ist.

f. Organismusbegriff - Ein letztes wichtiges Kriterium der objektiv-idealistischen Weltauffassung ist nach Rothacker der Organismusbegriff. Wenn dessen unkritische Übertragung auf gesellschaftliche Phänomene in der Soziologie auch längst suspekt geworden ist, hat er doch in objektiv-idealistischen Konzepten und damit auch in der Erziehungstheorie Petersens nach wie vor seine positive Bedeutung. Des-

halb muß hier besonders auf ihn eingegangen werden. Petersen verwendet ihn nicht nur als Beschreibungskategorie für die Wirklichkeit im ganzen, sondern mit Vorliebe gerade auch für die Interpretation des Erziehungsprozesses. Erich Rothacker hat darauf hingewiesen, daß man seinen Gebrauch nicht einfach als unerlaubte Übertragung eines biologischen Begriffs auf geistige oder gesellschaftliche Phänomene abqualifizieren kann. Gewiß ist der Organismus-Begriff durch einen derartigen Mißbrauch besonders in der Soziologie in Mißkredit geraten, aber solcher Organizismus am falschen Ort ist zu unterscheiden von einer organologischen Betrachtungsweise, die sich lediglich absetzen will gegen einseitig mechanistisch-atomistische und individualistisch-rationalistische Methoden. So will, nach Rothacker, die Organismus-Kategorie "oft nicht viel mehr besagen als Einheit in der Mannigfaltigkeit, Wechselwirkung der Teile ... das Ganze vor den Teilen"[1]. Bei Wilhelm Wundt, auf den Petersen ja immer wieder zurückgreift, sind es vor allem zwei Momente, die den Organismusgedanken fruchtbar machen: erstens der Gedanke vom Ganzen als der Einheit seiner Glieder, die in Arbeitsteilung auf das Ganze hin sinnvoll ausgerichtet sind, zweitens das teleologische Motiv, daß das Ganze von einem Zweck, von einem Sinn oder einer Idee durchwaltet ist. Im Rahmen des objektiv-idealistischen Schemas eignet sich also der Organismusbegriff in besonderem Maße dazu, die Zusammengehörigkeit von Idealität und Wirklichkeit, von Geist und Leben zum Ausdruck zu bringen: der Organismus lebt, ist Wirklichkeit und hat eine immanente Teleologie. Das Organismusmodell überwindet damit alle starre Statik, es impliziert Wechsel, Veränderung, Entwicklung, Werden. Organisches Werden bedeutet nach Rothacker genauer: "langsames stetiges Werden"[2]. Wenn Petersen von der Notwendigkeit organischer Erziehung spricht, dann meint er eben dieses langsame, stetige Werden. Er vollzieht damit also auch eine Abwendung von jeglicher Krisen- und Konfliktpädagogik, ohne aber einer restaurativen oder einseitigen Anpassungspädagogik zu verfallen.

V. Petersens politischer Standort

Der politische Standort Petersens läßt sich nur aus seinem Erziehungsverständnis und der dahinter stehenden philosophischen Grundposition sowie aus verstreuten, mehr als Apercus gegebenen, Äußerungen zu politischen Fragen erschließen. Die starke Betonung des Volksge-

[1] Erich Rothacker, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften, S.86

[2] Erich Rothacker, a.o.O., S. 86

dankens würde ihn heute dem Konservatismus zuordnen, aber seine freie Haltung gegenüber der Tradition macht diese Zuordnung wieder weitgehend zunichte. Seine Auffassung von der Funktion des Staates und der Organisation der Gesellschaft zeigt ihn in der Nähe des Liberalismus, aber die strikte Ablehnung von dessen Verknüpfung mit Individualismus und Aufklärung hebt diese Nähe wieder auf. Geht man von der Unterscheidung einer traditionalistischen, einer reformwilligen und einer revolutionären politischen Grundhaltung aus, dann ist die Position Petersens leicht zu bestimmen: Wer von der organischen Menschwerdung in der Erziehung spricht, braucht Kontinuität und kann nicht die Revolution wollen, und wer als Realist das Schwergewicht des menschlichen Handelns auf die Lösung von Gegenwartsfragen legt, kann kein Traditionalist sein oder Utopien nachlaufen. Petersens Aufforderung, nicht in erster Linie an die Schule der Zukunft, sondern vor allem an die Schule der Gegenwart zu denken, da kein Mensch wissen könne, ob die zukünftige Schule auch wirklich einmal unseren heutigen Vorstellungen von ihr entsprechen werde, läßt sich analog auf die Lösung politischer Probleme übertragen: Politischer Realismus hieße dann für Petersen nicht Abfindung mit den Realitäten, sondern gegenwartsbezogene Veränderung der politischen Verhältnisse durch Reformen, und Garant der geschichtlichen Kontinuität in diesem Prozeß wäre ihm nicht der Staat oder die Gesellschaft, sondern das Volk als geistige Schicksalsgemeinschaft.

In seinem Werk "Logik und Systematik der Geisteswissenschaften" hat E. Rothacker darauf hingewiesen, daß der objektive Idealismus gleichsam auf einem schmalen Grat ruht, wo ein dialektischer Umschlag in den Naturalismus oder den subjektiven Idealismus sehr leicht möglich ist. Von einem solchen Umkippen in den Naturalismus einer Blut- und Bodenideologie ist besonders der Volksbegriff bedroht, wie aus der 2. Auflage der Schrift "Pädagogik der Gegenwart" ersichtlich ist. Allerdings zeigt seine ursprüngliche Behandlung in Petersens 1924 erschienenen "Allgemeinen Erziehungswissenschaft", daß das naturalistische Abgleiten nicht notwendig ist, wie das auch durch Petersens Verständnis des Begriffes "Nationalhumanismus gut bestätigt wird, den Petersen in einem Aufsatz "Die 'Erziehungswissenschaftliche Anstalt der Thüringischen Landesuniversität'" (1924)[1] einführt. Zur rechten Interpretation dieses Terminus leistet eine Fußnote August Messers in

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 71 ff.

seiner"Philosophie der Gegenwart" gute Dienste, in der er im Zusammenhang mit der Philosophie Windelbands und dessen Auffassung vom Humanismus zum Humanitätsideal seiner Zeit Stellung nimmt:

> Aber dies Ideal schwebt uns (wie W. ausführt) nicht mehr in der verschwommenen Einheit des aufklärerischen Kosmopolitismus, sondern in der stärksten Verschiedenartigkeit nationaler Sonderkulturen vor: und wenn wir hoffen, daß dies von demselben Jahrhundert ausgelöste Widerspiel der nationalen Kräfte die rohen Formen der Rivalität immer sicherer und vollständiger gegen höhere austauschen wird, so sollen doch diese differenzierten Kulturformen der Völker gerade so bestehen bleiben, wie die Individuen, mit denen sie die gleiche Pflicht und darum das gleiche Recht haben.[1]

Die in diesem Zitat zum Ausdruck kommende Verbindung des weltbürgerlichen und nationalen Gedankens trifft genau das, was Petersen unter "Nationalhumanismus" versteht: es wird hier sowohl die vitalistische Interpretation des Volksgedankens wie auch die chauvinistische Tendenz des Nationalbegriffs vermieden. Für die Erziehung bedeutet diese Position, daß Petersen seine Schüler zu in ihrem Volk verankerten, der ganzen Menschenheit verpflichteten Menschen erziehen wollte, und das heißt für ihn konkret: zu guten Deutschen und zu guten Europäern.

Der parlamentarischen Demokratie, als einem echten Kind des Liberalismus, steht Petersen sehr kritisch gegenüber, und zwar wohl weniger aus einer grundsätzlichen politischen Haltung als vielmehr aus den Erfahrungen heraus, die ein Schulmann damals wie heute mit dieser Staatsform machen muß. Da eine repräsentative Demokratie politische Parteien zur Voraussetzung hat, jede Partei aber ihre eigenen Vorstellungen von Bildung und Erziehung entwickelt, beklagt Petersen schon damals das Chaos in der Bildungsplanung. Das Kommen und Gehen politischer Parteien, die alle Einfluß auf das Erziehungswesen beanspruchen, bringt eine derartige Unruhe in die Schule hinein, daß dort eine Erziehung, wie die Reformpädagogik sie verstand, nicht mehr gewährleistet schien.

Noch schroffer als die parlamentarische Demokratie lehnt Petersen das Einparteiensystem ab. Das ist insofern erstaunlich, als man vom Ganzheitsgedanken her gerade eine diesbezügliche Bevorzugung vermuten würde. Aber die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft, wie Petersen sie vornimmt und das Verständnis der Gesellschaft als eines freien Kräftespiels sozialer Formen bewahrt ihn vor einer solchen Bewertung. Petersen erkannte schon vor der Machtergreifung durch den Nationalsozialismus, daß das Einparteiensystem unweigerlich eine

[1] August Messer, Philosophie der Gegenwart, S. 49

Gedanken- und Meinungsmonopolisierung und damit politische Intoleranz zur Folge haben würde. Toleranz aber ist in seinem Konzept eine Haupttugend für alle Gruppen des Volkes.

Petersens Einstellung zum Sozialismus, die nur aus gelegentlichen Äußerungen erschlossen werden kann, enthält teils Zustimmung, teils Kritik. Den humanistischen Impuls bei Karl Marx erkennt er an, und er übernimmt sozialistische Argumentationen, wenn er sich gegen die Ausbeutung durch den Kapitalismus wendet. Den Klassenkampf lehnt er jedoch entschieden ab und zitiert positiv nur Sozialisten, die sich um dessen Abbau bemüht haben, wie z.B. Ernst Abbe und Freese. Erstaunlich ist übrigens die Tatsache, daß er den Sozialismus ausdrücklich gegen den Vorwurf in Schutz nimmt, antireligiös zu sein, und die Meinung vertritt, daß eine atheistische Haltung im Grunde dem Wesen des Sozialismus widerspreche. Diese Stellungnahme wird verständlicher, wenn man Petersens positive Beurteilung der Entschiedenen Schulreformer und deren zum Teil religiösen Sozialismus - etwa bei Oestreich - in Betracht zieht. Allerdings würde eine sozialistische Eschatologie nicht in sein realistisches Konzept passen.

Zum Schluß sei noch kurz auf Petersens Stellung zum Liberalismus eingegangen. Da der Liberalismus sowohl auf dem Erziehungssektor als auch in seiner Gesellschaftstheorie eine eindeutig individualistische Haltung vertritt, kann es nicht verwundern, daß Petersen ihn entschieden ablehnt, ja es scheint so, daß er für ihn so etwas wie das schwarze Schaf wird. Fragt man aber, ob nun wirklich jegliches liberale Gedankengut aus seinem Konzept verschwunden sei, dann wird man diese Frage verneinen müssen. Abgesehen davon, daß sich das Bildungsideal des Liberalismus, die freie Entwicklung der Individualität ohne Zwang und Schema, kaum von dem Petersens unterscheidet und daß außerdem der Toleranzgedanke in gleicher Radikalität von ihm vertreten wird wie vom Liberalismus, sind auch Parallelen im Gesellschaftsverständnis festzustellen, und zwar erstens in der pluralistisch gewährten Entwicklungs- und Wirkensfreiheit für alle in der Gesellschaft vertretenen Organisationen und Verbände, zweitens in der Entidealisierung und Entethisierung des Staates, und drittens in der Überzeugung, daß die gesellschaftlichen Gebilde sich zwangsläufig dauernd verändern müssen. So entsteht hier bereits so etwas wie das Bild einer pluralistischen Gesellschaft, in der der Staat den sozialen Gebilden nicht übergeordnet ist, sondern zur Einheitsform der Gesellschaft, also zu

einer

> Selbstorganisation der sozialen Gruppen (wird, die) aus ihnen entlassen und durch sie geschaffen, an sie gebunden und mit ihnen wandelbar und vergänglich[1]

ist. Dem Hauptproblem der modernen pluralistischen Gesellschaft, der Frage, wie sich der Staat trotz des pluralistischen Nebeneinanders seiner Parteien, Gruppen und Verbände als ein einheitliches Ganzes erhalten kann, entgeht Petersen durch die Gegenüberstellung von Gesellschaft und Gemeinschaft, von "sozialen Formen" und Volk. So kann er den Staat aus der Notwendigkeit entlassen, Wertideen, die das Ganze zusammenhalten, selbst zu schaffen, und macht ihn zu einer rein zweckrationalen Institution. Die Werte kommen aus der ganz anderen Dimension des volkhaften Lebens, das ausdrücklich nicht mit dem Staat gleichgesetzt und somit jeglicher Verpolitisierung entzogen wird. Das Volk als solches ist es, daß nach Petersen trotz allen gesellschaftlichen Wandels einer Nation ihre Kontinuität sichert. Das Ganzheits- und Individualprinzip stehen sich hier somit nicht antagonistisch gegenüber, sondern sind einander zugeordnet, allerdings so, daß die Ganzheit den Individualitäten vorgeordnet ist. Diese Priorität des Ganzheitsprinzips entzieht die Auffassung Petersens dann allerdings entschieden allen liberalistischen Deutungsversuchen.

B. Die Jena-Plan-Schule

1. Schultheoretische Überlegungen

a. Die "Allgemeine Volksschule"

Peter Petersen fordert eine "Allgemeine Volksschule", die - darin eben bestent ihre Allgemeinheit - "Kinder beiden Geschlechts, jeden Standes und Bekenntnisses, jeder Begabung vereinigt und das solange als irgend möglich ..."[2]. Der Jena-Plan sieht also erstens eine die sozialen Herkunftsunterschiede überwindende und überkonfessionelle Zusammenfassung der Schuljugend, zweitens die Koedukation und drittens die Belassung der Kinder aller Begabungen in der gleichen Gruppe vor.

Zu 1.) Die Forderung nach einer "Allgemeinen Volksschule" erweckt den Eindruck, als handle es sich hier um ein Schulprogramm, das in erster Linie aus der Sorge um soziale Gerechtigkeit innerhalb der Ge-

---

[1] Peter Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 171

[2] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 14

sellschaft entstanden sei. Es ist daher verständlich, daß Helmut Sienknecht den Jena-Plan jenen schulpädagogischen Reformbestrebungen zuordnet, in denen das soziale Motiv dominiert. Petersen würde eine solche Charakterisierung wohl auch nicht bestritten haben, zumal er auf das "Eindringen der sozialen Idee in die Pädagogik" in seinem Buch "Pädagogik der Gegenwart" ausführlich eingegangen ist.[1] Aber sowohl seine Ausführungen in diesem Werke als auch sein Erziehungsverständnis, das die Menschwerdung des Menschen von der Erziehung in der Gemeinschaft und zur Gemeinschaft abhängig macht, lassen erkennen, daß die soziale Idee in seinem Konzept nicht von gesellschaftspolitischen Impulsen abgeleitet werden kann, sondern aus seiner Auffassung vom Wesen der Gemeinschaft i.e.S. hervorgeht. Die soziale Motivierung kommt also nicht von außen, sondern ist erziehungsimmanent, sodaß man sagen kann, daß Petersen primär aus pädagogischen Motiven zu seinem Postulat einer "Allgemeinen Volksschule" kommt. Oder anders gesagt: es ist hier die innere Schulreform selbst, die die äußere Gestalt dieser Einheitsschule hervortreibt. Die Frage nach dem Verhältnis von äußerer und innerer Schulreform bewegt die pädagogische Diskussion bis auf den heutigen Tag, wie der Aufsatz "Innere oder äußere Schulreform?" von Carl-Ludwig Furck in der Sammlung "Zur Theorie der Schule" zeigt.[2] Unsere Aufgabe kann hier nur sein aufzuzeigen, was vom Konzept Petersens her zu diesem Thema zu sagen ist.

Obwohl es richtig ist, daß jede äußere Schulreform eine Änderung auch der inneren Struktur des Schullebens zur Folge hat, macht es doch einen Unterschied, ob eine äußere Reform aus immanent pädagogischen Gründen, also um der inneren Reform willen durchgeführt wird oder ob in der Hauptsache äußere Impulse dahinter stehen. Im ersten Falle hat man also zuerst ein neues Erziehungskonzept, und die äußere und innere Struktur der Schule werden diesem Konzept angepaßt. So verlief die Entwicklung bei der Planung und dem Aufbau nicht nur der Jena-Plan-Schule, sondern in der Reformpädagogik allgemein, wo überall die Kritik an der alten Schule und die Forderung nach einer Änderung des gesamten Schulwesens in der Schule selbst aufkam und nicht von außen an sie herangetragen wurde. Man hat auch nicht, wie in Amerika, darauf gewartet, daß von der Soziologie oder Psychologie her

> im Rahmen der Erforschung von Kleingruppen Studien über die Interaktionsstruktur von Schulklassen den Anstoß zu einem entsprechenden Wandel des Denkens geben werden, in-

---

[1] Peter Petersen, Pädagogik der Gegenwart, S. 28 ff

[2] Zur Theorie der Schule, Päd. Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe B: Diskussionsbeiträge, Band 10 (Beltz, Weinheim 1969), S. 115 ff.

dem sie den Weg zeigen, Schulklassen auf neue Weise zu organisieren, um den Zielen der Institution näher zu kommen,[1]

sondern man hat von einem vorweg konzipierten Erziehungsentwurf aus die innere Neuorganisation vorgenommen, aus der sich dann auch eine völlig neue äußere Organisation der Schule ergab. Äußere und innere Schulreform gehen hier somit Hand in Hand und sind voneinander abhängig, und zwar in diesem Falle derart, daß die äußere Schulreform gegenüber der inneren sekundär und abgeleitet ist. Wo man umgekehrt vorgeht, da ließe sich etwa durchaus eine moderne Gesamtschule denken, in der bei aller neuartigen äußeren Organisation des Unterrichtsbetriebes in Kern- und Kursfächern doch nach dem alten rationalen Konzept der Herbartianer unterrichtet würde. Sie würde zwar vom gesellschaftspolitischen Gesichtspunkt aus neu und modern erscheinen, aber in den Augen eines Reformpädagogen ganz die alte Schule bleiben. Petersen setzt sich von der Idee solcher bloß organisatorischen Reform, die er auch eine "formal-rationale" nennt, ausdrücklich ab. Diese Art von Einheitsschule, deren Herkunft er von der französischen Revolution herleitet, ist nach seiner Meinung eine vom Staat aufoktroyierte und daher der Schule äußerlich bleibende Maßnahme.

Die Diskussion darüber, ob die äußere oder innere Schulreform den Vorrang haben muß, würde sich erübrigen, wenn die Einrichtung Schule als solche eine eindeutige und nicht vielmehr eine bipolare Struktur hätte. Obwohl Petersen alles, was in der Schule geschieht, entschieden"unter die Idee der Erziehung" stellen will, übersieht er nicht, daß die Schule sozusagen ein Gebilde mit zwei Köpfen ist. Auf der einen Seite ist sie für ihn der Ort, wo im höchsten Sinne Erziehung geschehen soll, auf der anderen Seite ist sie eine "Hilfsanstalt"der Gesellschaft, die von dieser eingerichtet wurde, als die zunehmende Differenzierung der Kultur das erforderlich machte. Bei aller Betonung des Primats der Erziehung in der "Neuen Schule" weiß Petersen um die Stärke des gesellschaftlichen Anspruchs an sie, und seine radikale Forderung nach der Erziehungsschule ist der Versuch, eine Barriere und Korrektur diesem immer stärker werdenden Anspruch gegenüber aufzurichten, aus der tiefen Sorge heraus, daß Schule als gesellschaftliche Institution die Tendenz entwickeln könnte, zu einer rein zweckrationalen Ausbildungseinrichtung zu werden, welche die Kinder ausschließlich als Mittel für fremde Zwecke sieht und ausbilden

[1] Orville G. Brim, Soziologie des Erziehungswesens, (Quelle & Meyer, Heidelberg, 1963), S. 56

will. Von daher ist es zu verstehen, daß er die Verantwortung für die Schule in erster Linie dem Volk und den Familien, und nicht dem Staat und den durch ihn repräsentierten gesellschaftlichen Gruppen übertragen möchte. Daß Petersen die Jena-Plan-Schule eine "Allgemeine V o l k s s c h u l e " genannt hat, bedeutet daher keine zufällige Floskel, sondern ist Ausdruck einer bewußten pädagogischen Entscheidung. Unter Volk versteht Petersen ja- wie wir sahen - keine politische, sondern eine geistig-ethische Schicksalsgemeinschaft. Man hatte in der "Neuen Schule" Gemeinschaft jenseits jeglicher gesellschaftlicher Schichtung und ihre eminente erzieherische Bedeutung erlebt,und man suchte nach ihrer Begründung und Verankerung in entsprechenden Sozialformen und fand sie in der Linie Familie-Gruppe-Volk - Menschheit. Der Einheitsgedanke, der dem Jena-Plan-zu Grunde liegt, geht also über den vordergründigen gesellschaftlichen Aspekt weit hinaus und hat letztlich seine Wurzel in der früher erörterten metaphysischen Auffassung von der Gemeinschaft alles Seienden überhaupt.

Der Jena-Plan sieht weiterhin eine konfessionslose, aber keine religionslose Schule vor. Petersen war der Meinung, daß es möglich sein müsse, unabhängig von konfessionellen Bindungen eine für alle Kinder verbindliche religiöse Unterweisung in die Schule einzubauen. Um hier Mißverständnisse auszuschliessen, muß aber gesagt werden, daß er dabei nicht an einen Religionsunterricht im üblichen Sinne gedacht hat. Schon Herbart, der doch überzeugt war von der Möglichkeit rationaler und verbaler erzieherischer Beeinflussung, hatte in seiner Praxis als Hauslehrer im Hause Steiger die Erfahrung machen müssen, wie schwierig es ist, Kindern religiösen Unterricht zu erteilen. Petersen, der die erzieherische Wirkung verbaler Einwirkung gering einschätzte, mußte schon deshalb auf diesem Gebiet andere Wege suchen. Da nach seiner Überzeugung die Schule ihre innere Struktur der funktionalen Erziehung anzugleichen hat, muß pädagogische Reflexion vorweg die Frage klären, auf welche Weise religiöse Erziehung denn im Leben geschieht. Es zeigt sich, daß dort - wenigstens für das frühe Kindesalter - Verkündigung, gelebter Glaube und Höhepunkte in der religiösen Feier immer Hand in Hand gehen. Demgemäß möchte Petersen das ganze Schulleben unauffällig und selbstverständlich mit diesen Formen des religiösen Lebens durchzogen wissen. Die Wirklichkeit Gottes und die Beziehung des Menschen zu ihm sollen nicht zerredet, sondern erlebt werden und im Unterrichtsleben wie in den Unterrichtsinhalten so selbstverständ-

lich enthalten sein wie die Wirklichkeitsbereiche Natur und Menschenwelt. In der Praxis mußte sich die Versuchsschule in Jena allerdings an die damals in Thüringen für Simultanschulen geltenden Vorschriften halten, die einen nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht vorsahen. Petersen war aber der Überzeugung, daß diese Art der Simultan-Schule eines Tages fallen und die Schule ein Ort praktizierter Oekumene werden würde.

Zu 2.) Petersen hat für seine "Neue Schule" die Koedukation von Kindern weiblichen und männlichen Geschlechts vorgezogen, aber er ist ehrlich genug zuzugeben, daß es für diese Entscheidung zu seiner Zeit keine hinreichende wissenschaftliche Begründung gab, daß es sich dabei vielmehr im wesentlichen um eine weltanschauliche Setzung handelte. Sie ergibt sich für ihn aus seiner Auffassung, daß sich die pädagogischen Situationen in der Schule der funktionalen Erziehung und den natürlichen Lernsituationen im Leben anzupassen haben. Eine getrenntgeschlechtliche Erziehung und Bildung kommt im Leben der Familien sowie in den Kinder- und Spielgruppen kaum vor. Allerdings ist Petersen wohl bekannt, daß in bestimmten Entwicklungsphasen und auch zu besonderen Unternehmungen und Aufgaben sich die jungen Menschen häufig spontan gleichgeschlechtlich gruppieren. Er lehnt daher eine doktrinäre Handhabung der Koedukation und den Zwang zur Koinstruktion strikt ab. Die "Stammgruppen" in seiner Schule sollen ein Verhältnis der Geschlechter aufweisen, das gegebenenfalls auch eine gleichgeschlechtliche Gruppierung in bestimmten Erziehungs- und Unterrichtssituationen möglich macht. Es darf daher die Relation der Geschlechter zueinander nicht unter dem Wert 1 : 2 liegen.

Zu 3.) Die Allgemeinheit der Jena-Plan-Schule findet schließlich ihren Ausdruck darin, daß in den Stammgruppen sowie in allen Erziehungs- und Unterrichtsveranstaltungen der Schule (außer in manchen Kursen) Schüler aller Begabungsstufen bewußt zusammengehalten werden. Darüber wird weiterhin noch einmal ausführlicher zu reden sein.

b. Die Jena-Plan-Schule - eine demokratische Leistungsschule

Heinrich Döpp-Vorwald hat in seinem Aufsatz "Das Anliegen der inneren Schulreform und der Jena-Plan"[1] die Jena-Plan-Schule mit der modernen demokratischen Leistungsschule in Verbindung gebracht, und er ist der Meinung, daß sie ein Wegweiser in dieser Richtung sein könne. In ähnlicher Weise hat Wilhelm Krick in seinem Artikel "Gesamt-

[1] Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 85

schule und Jena-Plan" die Schule Peter Petersens eine Erziehungs- und Leistungsschule genannt.[1] Wir möchten uns diesen Auffassungen anschließen, aber doch einige ergänzende und präzisierende Anmerkungen dazu machen. Dabei wird davon auszugehen sein, daß für Petersen nach allem früher Gesagten nicht die unmittelbare Einführung in gesellschaftliche Praktiken und Verhaltensweisen, sondern die Einübung in das gemeinschaftliche Miteinanderleben und Miteinanderarbeiten in der Schule die beste Vorbereitung für das spätere Leben in der Gesellschaft ist. Er ist so kühn, mehr zu verlangen als eine liberale, distanzierte Toleranz und ein faires, demokratisches Verhalten gegenüber dem Pluralismus unserer Sozialordnung. Der Begriff der Lebensgemeinschaftsschule ist mit solchen politischen und soziologischen Gesichtspunkten nicht adäquat zu fassen. Wenn Petersen ein Zusammenleben in geistiger Gemeinschaft fordert, deren wesentliches Merkmal die Brüderlichkeit sein soll, dann wird klar, daß wir uns auf einem Boden befinden, den wir zwar alle anvisieren, wenn wir von der Gemeinschaft aller Menschen und von zwischenmenschlicher Verantwortung sprechen, der aber in modernen Schulplänen und in der modernen Gruppenforschung schwerlich noch artikuliert wird. Da sich in den Schulprogrammen der Gegenwart in zunehmendem Maße die Tendenz zeigt, Ziele, Normen und Bildungsvorschläge in politischen und soziologischen Kategorien vorzutragen, ist es immer schwierig und hat seine Problematik, derartige Aspekte und Begriffe einfach auf die Jena-Plan-Schule zu übertragen. So kann die moderne demokratische Leistungsschule, wie sie z.B. in der Schrift "Die demokratische Leistungsschule"[2] entworfen worden ist, mit der "Neuen Schule" Petersens gewiß nicht identifiziert werden. "Erziehung zur Mündigkeit", der jene dienen will, bedeutet nicht das gleiche wie "Vergeistigung des Menschen" im Sinne Petersens. Beide Zielbegriffe schliessen aber einander auch nicht aus; es ist vielmehr so, daß der erstere im letzteren enthalten ist, ohne ihn jedoch völlig auszufüllen.

Erst nach diesen Vorbemerkungen möchten wir sagen, daß der Jena-Plan eine Schule vorsieht, in der das Schulleben nach demokratischen Spielregeln verläuft. Eine solche Demokratisierung der Schule wird sich in den folgenden Beziehungen niederschlagen müssen: 1.) im Verhältnis der Schüler untereinander, 2.) im Verhältnis der Schüler zu den Lehrern, 3.) im Verhältnis der Lehrer untereinander und 4.) im

---

[1] Wilhelm Krick, Pädagogik heute, 2/3 1968 (Finken-Verlag, Oberursel), S. 82

[2] Theodor Sander, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, Die demokratische Leistungsschule, (H. Schroedel-Verlag KG, Hannover, 1967)

Verhältnis der Lehrer zu ihrer vorgesetzten Behörde.

Zu 1.) In der Jena-Plan-Schule regieren die Schüler in demokratischer Weise sich selbst in Bezug auf alles, was mit dem Gemeinschaftsleben der Schule zusammenhängt. Die "Führungslehre des Unterrichts postuliert zwar, daß alles das nicht in die Kompetenz der Schüler gehöre, was die Schule als gesellschaftliche Institution betrifft - als da sind Lehrinhalte, Zeugnisse, Wochenstundenzahlen, Berichtswesen usw. -, daß man dagegen in all diese Dinge viel mehr als bisher das Elternhaus einschalten sollte, um so auch diese Seite des schulischen Lebens öffentlich und transparent zu machen. Aber abgesehen davon, daß Petersen bereits an dieser Stelle die Einschränkung macht, man könne auch solche Probleme gelegentlich mit reiferen Schülern besprechen[1], sah die Praxis der Versuchsschule in Jena etwas anders aus. Im Gruppenunterricht genossen die Schüler nicht nur ein Mitspracherecht, sondern volles Entscheidungsrecht über Lehrinhalte und Themenwahl, des weiteren waren sie berechtigt und gehalten, auch ihrerseits Kritik zu üben an den von den einzelnen Schülern erbrachten Leistungen. Zeugniszensuren, die im übrigen in der traditionellen Form nicht mehr gegeben, die aber für den Übergang in weiterführende Schulen noch benötigt wurden, schlugen die Kinder für sich selbst vor; anschließend wurden diese Vorschläge dann der öffentlichen Kritik der Gruppe und des Lehrers ausgesetzt. Voll verantwortlich waren die Kinder für die Ausgestaltung ihres Schulraumes, für die Durchführung der Feiern in der Stammgruppe, für die Ruhe und den guten Ton im Arbeitsraum sowie für das rechte Einleben der Schulanfänger in die Schulgemeinde. Um dieses Einleben zu erleichtern erhielt jeder Schulneuling einen "Paten" aus den oberen Jahrgängen, an den er sich mit allen Schwierigkeiten und Kümmernissen wenden konnte und der ihn ständig in seine Obhut nahm, sodaß sich z.B. das schwierige Problem der Disziplin bei größeren Schulveranstaltungen fast wie von selbst löste.

zu 2.) Petersen hat gefordert, daß der Lehrer Führer seiner Gruppe sein sollte. Dieser Begriff ist allerdings keineswegs in einem autoritären Sinne gemeint, vielmehr setzt Petersen den "Neuen Erzieher" ausdrücklich gegen den Herrschertyp der alten Schule ab:

> Die beste Führung ist diejenige, in welcher der Erzieher die Fähigkeit besitzt, Menschenkinder anzuleiten, sich selber Gesetze zu geben und sich selbst den besten Gesetzen unterzuordnen, um so zur Autonomie zu gelangen.[2]

---

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 77

[2] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 215

Stand in der alten Schule der Lehrer im Zentrum der Klasse, so ist es bezeichnend für die Jena-Plan-Schule, daß hier der Lehrer "hinter den Kindern steht, sie studiert und jedes in seiner Eigenart liebt und zu fördern sucht."[1] Er soll weder mit Zeugnisandrohungen noch mit Lohn oder Strafe arbeiten; ein autoritärer Erziehungsstil ist ihm also hier völlig unmöglich. Man kann also mit vollem Recht sagen, daß für diesen Erzieher nur eine demokratische Erziehungshaltung infrage kommt. Allerdings darf dabei nicht außer acht gelassen werden, daß Petersen mit seiner Forderung nach dem "vollendeten Dienst" des Lehrers mehr an Hingabe und Einsatzbereitschaft von ihm verlangt als heute allgemein in einer "demokratischen" Schule erwartet wird.

3.) Demokratisch soll in der Jena-Plan-Schule auch das Verhältnis der Lehrer untereinander sein. Petersen fordert den Abbau der autoritären Direktoratsverfassung und ist der Überzeugung, daß in der "Neuen Schule" nur kollegiale Zusammenarbeit noch am Platze ist. Voll integriert in die Schulgemeinde waren in der Jenaer Versuchsschule auch die Eltern, die jederzeit freien Zugang zum Unterricht hatten, und es wurde großer Wert darauf gelegt, "daß offen vor den Augen aller Kinder die Lehrer mit den Eltern zusammenwirken" konnten.[2] Und das wurde nicht nur gefordert, sondern auch praktiziert, sodaß sich - nach allen Berichten - damals in Jena wirklich Erwachsene ganz unterschiedlicher sozialer und weltanschaulicher Herkunft unter der Idee der Erziehung zu einer echten geistigen Gemeinschaft zusammengefunden hatten.

4.) Einen Abbau von Herrschaft erstrebt Petersen schließlich für das Verhältnis der Schule zur vorgesetzten staatlichen Schulbehörde, die er aus ihrer Aufsichtsfunktion weitgehend entlassen und in Anlehnung an amerikanische Regelungen zu einer Instanz mit nur beratenden Funktionen in pädagogischen Fragen machen möchte.

Um eine mißverständliche Beurteilung des von Peter Petersen vorgeschlagenen Schultyps zu vermeiden, bedarf es aber abschließend noch einer genaueren Interpretation dessen, was er unter "Leistung" versteht. An dem Begriff der Leistung wird die innere Ambivalenz aller Schulerziehung - ihre Gebundenheit einmal an die Anforderungen der Gesellschaft, zum anderen an die Idee der Erziehung - besonders deutlich. Objektive Leistungen "müssen ... sein und gefordert werden"[3], soweit

---

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 56

[2] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 43

[3] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 140

die Schule sich als eine gesellschaftliche Institution versteht. Soweit sie aber Erziehungsschule sein will, verlieren solche Leistungsforderungen ihren Absolutheitscharakter. Weder von seiner psychologischen noch von seiner philosophischen Fassung des Individualitäts- und Bildungsbegriffs her kann Petersen die von der Gesellschaft festgesetzten objektiven Leistungsforderungen als einzigen oder ausschlaggebenden Maßstab für die Persönlichkeitserziehung des Schülers anerkennen. Er geht daher in seinen Darlegungen zum Leistungsproblem nicht von den gesellschaftlichen Ansprüchen, sondern von der Anthropologie des Kindes aus, wobei er sich auf eigene Beobachtungen in seiner Versuchsschule, aber auch auf Erkenntnisse der psychologischen Wissenschaft stützt. Da ist ihm zunächst die Tatsache wichtig, daß Kinder immer schon, auch ohne gesellschaftlichen oder schulischen Druck, von selber Leistungen vollbringen wollen. Er führt dieses Streben nach Leistung auf einen angeborenen Tätigkeitsdrang zurück, den er mit dem ebenfalls ursprünglichen Bewegungstrieb gekoppelt sieht. Tätigkeitsdrang und Bewegungstrieb wirken bereits beim Kinde nicht planlos und als reine Funktionslust, sondern werden in zunehmendem Maße zielstrebig, wenn die angestrebten Ziele auch noch nicht die Stetigkeit besitzen, die sie beim Erwachsenen erreichen. Auf diese immer schon vorgegebene elementare Aktivität des jungen Menschen hat die Schule Rücksicht zu nehmen, will sie vermeiden, daß sein natürlicher Leistungswille in Widerwillen gegen jede Leistung umschlägt. Unter diesem Gesichtspunkt wird also in der Petersen-Schule mehr Beweglichkeit gegenüber den vom Kinde selbst mitgebrachten Leistungszielen gefordert. Dabei können - da der natürliche Leistungswille ja nicht in Planlosigkeit ausarten darf - die von der Gesellschaft her gestellten Leistungsansprüche bei großzügiger Handhabung dann - als Eingrenzung und Steuerung - einen guten pädagogischen Sinn bekommen. In diesem Sinne stellt Petersen an die Leistungen der Schüler den Anspruch, daß sie "sachlich, ordentlich und ehrlich"[1] sein müssen. Sachlichkeit heißt: "um der Sache willen getan, an die Sache hingegeben und von der Sache her bestimmt sein"[2]; Ordentlichkeit meint, daß die Arbeit "in der äußeren Form gut angelegt, gut gehalten"[3] ist; und Ehrlichkeit schließlich verlangt, daß die Arbeit "das eigene Können des Schülers enthalte".[4] Damit verlegt sich der Schwerpunkt der pädagogischen Bewertung von den

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 145

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 145

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 145

[4] Peter Petersen, a.o.O., S. 145

objektiven Leistungen als solchen auf die Art und Weise ihres Zustandekommens und somit auf die individuellen Möglichkeiten des Kindes. Mit dieser Subordination des "Was" unter das "Wie" werden die objektiven Leistungsforderungen aus einem Selbstzweck zu einem Erziehungsmittel. Es schlägt sich darin nieder ein Wandel in der Beurteilung des Kindes, das nun in erster Linie von seinen subjektiven Gegebenheiten und erst dann von den objektiven Ergebnissen seines tätigen Lebensvollzugs her gesehen wird. Die objektiven Leistungen verlieren damit den Charakter dauernder Repression für alle die, die ihnen kaum oder nur unvollständig Genüge leisten konnten. Im Gegensatz zur repressiven Leistungsschule verlangt Petersen nur insoweit Leistungen, als sie in der heutigen Gesellschaft für die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes notwendig sind und soweit sie von diesem selbst zur Bestätigung seines Selbstwerterlebnisses gesucht werden. Nur im Sinne dieser Interpretation des Leistungsbegriffs kann von der Jena-Plan-Schule als von einer Leistungsschule geredet werden.

c. Die Schule als Schonraum der Jugend

Der heutigen Tendenz, im schulischen Raum den gesellschaftlichen Belangen entweder durch stärkere Berücksichtigung aktueller sozialer Probleme und Pflege gesellschaftlicher Tugenden und Verhaltensweisen oder durch eine Politisierung des Schullebens mehr als bisher Rechnung zu tragen, würde sich Petersen sicherlich widersetzt haben, und das aus dreierlei Gründen: erstens ist er der Meinung, daß das Kind während seines Wachstums aus biologischen und psychologischen Gründen der Schule als eines Schonraumes dringend bedarf; zweitens steht er noch stark unter dem Einfluß der Jugendbewegung, die Kindheit und Jugend zu eigenständigen Lebenssphären erklärt hatte, welche ein Recht auf Eigengestaltung besitzen; drittens muß er von seinem Erziehungsverständnis her, das ja die für das Leben in den gesellschaftlich bestimmten Institutionen und Gebilden geforderten Tugenden und Verhaltensweisen als für die Persönlichkeitserziehung nicht entscheidend ansah, eine stärkere Öffnung der Schule zur Gesellschaft hin ablehnen. Um Mißverständnissen vorzubeugen, muß aber betont werden, daß Petersen unter Schonraum nicht die Idylle mancher Landerziehungsheime versteht und auch nicht, wie etwa Neill in Summerhill, eine Art Freigehege für den Aufbau einer von der übrigen Gesellschaft weitgehend isolierten Kinder- und Jugendwelt vor Augen hat. Schonraum heißt für ihn, daß die Normen des Verhaltens in den gesellschaftlichen Grup-

pierungen nicht einfach auch das soziale Zusammenleben in der Schule bestimmen sollen. Im Gegensatz zu Helmut Schelsky ist Petersen nicht der Meinung, daß die Tugenden, die das Leben der Gemeinschaft i.e.S. fundieren, für das moderne gesellschaftliche Leben unzureichend sind. Wenn Schelsky unter Berufung auf Pleßner und Th. Geiger Distanz, Takt, Geselligkeit, Geschäftskunst und Diplomatie schon in der Schule erlernen lassen will,[1] dann würde Petersen Takt und Geselligkeit sicher gern akzeptieren, denn beide sind auch in Gemeinschaftsgruppen unerläßlich, und was Petersen unter dem "guten Ton" in seiner Schule versteht, umfaßt ja gerade diese Verhaltensformen. An anderer Stelle hat Schelsky auf Grund der sinkenden Erziehungsleistung der Familie die Übernahme weiterer Erziehungsfunktionen durch die Schule gefordert, wobei er als Soziologe besonders an die Einführung in die Berufs- und Arbeitswelt denkt, in der vor allem Haltungen wie Arbeitssamkeit und Disziplin benötigt werden.[2] Arbeitsamkeit und Disziplin werden aber auch in der Jena-Plan-Schule selbstverständlich geübt, denn die Gruppen dort ("Stammgruppen" und "Arbeitsgruppen") sind nicht einfach als Intimkreise familiären Charakters, sondern von vornherein eben auch als Arbeitsgemeinschaften gedacht. Nur ist Petersen der Meinung, daß obige Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen am besten in Sozialformen mit Gemeinschaftscharakter angeeignet werden können. Daß man in der modernen Gesellschaft Geschäftskunst und Diplomatie beherrschen muß, würde Petersen gewiß nicht bestreiten, er würde es aber ablehnen, daß Kinder und Jugendliche sie bereits praktizieren sollen. Für ihn ist es wichtig, daß die Schüler Maßstäbe und das sichere Gefühl für die moralischen Grenzen jener Haltungen und Fertigkeiten bekommen, die ihnen später einmal im gesellschaftlichen Leben abverlangt werden müssen. Entsprechend seiner Auffassung, daß auch alle gesellschaftlichen Beziehungen zuletzt von den sie fundierenden Gemeinschaftshaltungen getragen werden, können die dem gesellschaftlichen Leben eigenen Tugenden und Fertigkeiten nach Petersens Überzeugung nur von solchen Jugendlichen in rechter Weise artikuliert und positiv weiter entwickelt werden, die zuvor durch die Persönlichkeitserziehung in einem gemeinschaftsbetonten Schonraum Schule gegangen sind.

---

[1] Helmut Schelsky, Die skeptische Generation, (Eugen Diedrichs, Düsseldorf und Köln, 1957), S. 123

[2] Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, (Werkbund-Verlag, Würzburg, 6. Aufl., 1967), S. 36

2. Die äußere Organisation der Jena-Plan-Schule

Helmut Sienknecht bringt in der früher genannten Schrift einen Schulentwurf Peter Petersens aus dem Jahre 1919,[1] der unserer Meinung nach den Aufbau der späteren Jena-Plan-Schule, wie sie wirklich bestanden hat, nicht adäquat wiedergibt. Wie Sienknecht in einer Anmerkung dazu ausführt, handelt es sich um einen Vorplan, der noch von den alten Abgrenzungen Grundschule, Volksschule, Mittelschule ausgeht und der daher allzu sehr den Eindruck erweckt, als handle es sich im äußeren Schulaufbau im Grunde doch wieder um das alte Schema. Man muß - um Petersen gerecht zu werden - schon von dem Organisationsaufriß ausgehen, den er später der Arbeit in der Jenaer Universitätsschule wirklich zu Grunde gelegt und dann zuerst im "Kleinen Jena-Plan" dargestellt hat. Die Abb. 5 zeigt dieses Modell:

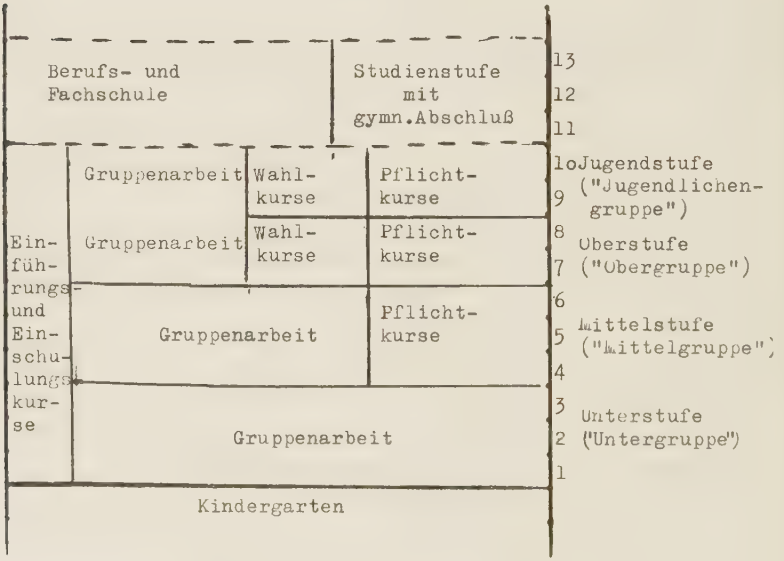


Abb. 5

[1] Helmut Sienknecht, Der Einheitsgedanke, S. 156

Dieser Aufriß ist zur besseren Vergleichsmöglichkeit mit anderen Schulvorschlägen nach dem heute üblichen Kern- und Kursschema angelegt. Da der Kernunterricht in der Jena-Plan-Schule als Gruppenarbeit durchgeführt wurde, ist er mit diesem Begriff bezeichnet. Es ist aber zu bemerken, daß das Schaubild der Differenzierung in der Jena-Plan-Schule nicht ganz gerecht wird, denn es gibt dort Veranstaltungen, die weder dem Kern, also der Gruppenarbeit, noch den Kursen eindeutig zuzuordnen sind, wie z.B. das "Gestalten" und der Sport, die beide vom Inhalt her mehr der Kursarbeit, ihrer pädagogischen Anordnung nach aber mehr der Gruppenarbeit entsprechen. Noch weniger lassen sich die "Gemeinschaftsformen des Wochenbeginn- und Wochenabschluß-"Kreises" in das Kern- und Kursschema einordnen. Petersen selber zeigte daher lieber Wochenpläne für die einzelnen Stufen, die die Differenzierung besser zum Ausdruck bringen. Sie gliedern sich nicht nur nach Kern und Kurs, sondern berücksichtigen bereits auch den Inhalt und die pädagogische Absicht der jeweiligen pädagogischen Veranstaltung. Abb.6 zeigt einen solchen Wochenplan aus dem "Kleinen Jena-Plan".[1]

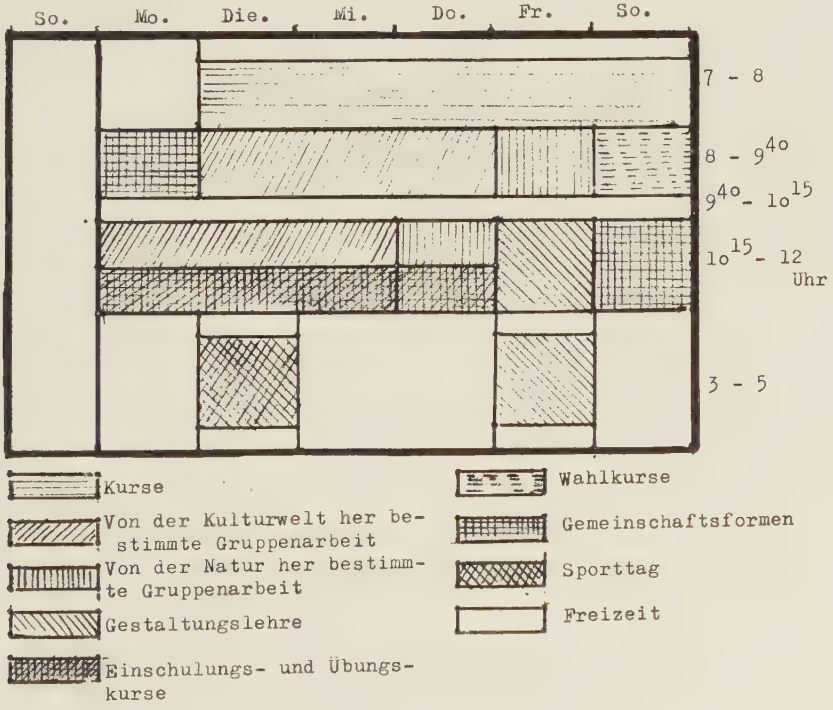


Abb. 6

[1] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 52

Die Jena-Plan-Schule umfaßt, wie aus Abb. 5 hervorgeht, 10 oder 11 Jahrgänge in 4 "Stammgruppen": die Unterstufe (dreijährig), die Mittelstufe (dreijährig), die Oberstufe (zwei- oder dreijährig) und die Jugendstufe (zwei- oder dreijährig). Darüber hinaus zeigt der Plan oberhalb der gestrichelten Linie, daß eine Aufstockung zur integrierten, voll ausgebauten Gesamtschule durchaus möglich ist, was Petersen immer als Ideallösung vorgeschwebt hat. Besonders auffallend an dieser ganzen äußeren Organisation der Jena-Plan-Schule ist ihr Aufbau in Stufen ("Stammgruppen") und damit das Fehlen der Jahresklasseneinteilung. Aus welchen pädagogischen Gründen hat Petersen den Umbau der Schule in dieser Weise vorgenommen? Nun, weil - wie gesagt - Erziehung nach seiner Meinung maximal nur dort geschehen kann, wo Kinder und Erwachsene in"gemeinschaftlichen" Lebensformen miteinander verbunden sind. Will Schule sich nicht wieder auf einen moralisierenden Unterricht beschränken, so muß sie Situationen schaffen, die ein solches Miteinander ermöglichen. Die alte Schule mit ihrem Klassensystem und der Starrheit ihrer Bankreihen im Klassenraum gab dazu keine Gelegenheit. Es waren also vorweg zwei Änderungen notwendig: erstens mußten die Jahresklassen abgeschafft und zweitens die Ordnung im Schulraum völlig geändert werden. Die Ablösung der Klassen durch Gruppen, die mehrere Jahrgänge umfassen, mag manchem als ein Rückschritt in der Entwicklung erscheinen, denn die vollausgebaute achtklassige Volksschule wurde gerade zu Petersens Zeiten als d a s Ideal angesehen. Betrachtet man die Schule als reine Bildungsanstalt, dann war die achtklassige Volksschule vielleicht auch wirklich ein Fortschritt gegenüber früheren wenig gegliederten Schulformen. Da Petersen aber eine echte Erziehungsschule, eine Schule der Gemeinschaft, aufbauen wollte, mußte er andere Kriterien anwenden.

Die Gruppierung der Schüler streng nach Geburtsjahrgängen ist ja auch durchaus willkürlich und kommt in Leben außerhalb der Schule kaum vor. Zwar ist gewiß auch die Stammgruppe eine durch die Schulpflicht und durch das Arrangement des Lehrers veranlaßte Zusammenfassung, sie entspricht aber der Gruppierung, die Kinder im Leben außerhalb der Schule selber spontan vornehmen. Pädagogisch günstig ist ferner ihr stärkeres geistiges und sittliches Gefälle, das Petersen für die Erziehung als unbedingt erforderlich ansieht. Da er im übrigen das alljährliche Weiterrücken der dafür geeigneten Schüler in die nächsthöhere Stammgruppe bestehen läßt, bleibt einerseits immer eine Restgruppe zurück, was eine gewisse Kontinuität sichert, andererseits

ergibt sich jeweils eine Belebung der alten Stammgruppe durch die neu hinzukommenden Schüler.

Die angebotenen Kurse differenzieren sich in Pflicht- und Wahlkurse; daneben gibt es noch Einführungs- und Einschulungskurse. In den Einführungskursen sollen schulangemessene Verhaltensweisen durch die Schulanfänger eingeübt und die Handhabung von Arbeitsmitteln sowie etwa manuelle Grundkenntnisse für spätere Aufgaben angeeignet werden. In ähnlicher Weise vermitteln die Einschulungskurse, besonders in der Mittelstufe, Techniken für eine fortgeschrittene Gruppenarbeit. Die Kurse in den theoretischen Fächern sind als Niveaukurse gedacht.

Für eine Schule, die 10 Schuljahre umfaßt, gibt Petersen eine ideale Gesamtzahl von 330 Schülern an. Da in kleineren Ortschaften diese Zahl meistens nicht wird erreicht werden können, schlägt er für die Mittel- und Oberstufen Zentralschulen vor, in denen die entsprechenden Jahrgänge mehrerer Dörfer zusammengefaßt werden sollen, während er die Grundschule in den einzelnen Dörfern belassen will. Mit diesem Vorschlag nimmt er einen Gedanken auf, der bereits auf der Reichsschulkonferenz (1920) diskutiert wurde und der heute in den sogenannten Mittelpunktsschulen realisiert wird.

3. Die innere Struktur der Jena-Plan-Schule

Um die innere Struktur der Jena-Plan-Schule zu verstehen, muß man vom Begriff der pädagogischen Situation ausgehen. Da es zum Dasein des Menschen gehört, daß er sich ständig in Situationen befindet, ist auch das Erziehungs- und Bildungsgeschehen situationsgebunden. In den natürlichen Lebenssituationen funktionaler Erziehung vollzieht sich Erziehung und Bildung in einem problemhaltigen Lebenskreis voller Fragen und Aufgaben ohne besondere gezielte Nachhilfe von Seiten eines Erziehers, während die "pädagogischen" Situationen ihren Ursprung in bewußter und geplanter pädagogischer Absicht haben. Petersen definiert die pädagogische Situation folgendermaßen: Sie sei

a	b
1. ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer,	Umweltgestaltung
2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet,	Spannung
3. daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben wird), als ganze Person zu handeln, tätig zu sein.[1]	Übernahme

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 20

Ziel des pädagogischen Handelns ist die "Übernahme" der "Spannungen", die zwar nicht kalkulier- und machbar, wohl aber von beeinflußbaren Bedingungen ("Umweltgestaltung") abhängig ist. Zu solcher Übernahme kann es nur kommen, wenn eine Spannung vorhanden ist zwischen dem, was übernommen werden soll und den zu erziehenden und sich bildenden jungen Menschen, anders gesagt: wenn die Umwelt für sie eben problemhaltig und voller Fragen ist. Das gilt sowohl für den Erziehungs- wie für den Bildungsertrag pädagogischer Situationen. Im Erziehungsgeschehen i.e.S. bedeutet "Spannung" das Gefälle zwischen dem geistig Reiferen und dem geistig noch Wachsenden, denn es "deckt jede gründliche Analyse der erzieherischen Situation eine geistige Überlegenheit des in ihr jeweils führenden Menschen auf"[1]. Und zwar kann das sowohl im Verhältnis Lehrer-Schüler wie der Schüler untereinander, wie aber durchaus auch einmal im Verhältnis Schüler- Lehrer geschehen; das heißt also, daß auch der Schüler dem Lehrer durchaus einmal als der Reifere gegenüberstehen kann. Somit stellt sich für den die pädagogische Situation planenden Pädagogen die Aufgabe, daraufhin zu arbeiten, daß in der Schule geistige Gemeinschaft mit solchen Spannungsverhältnissen entstehen kann, natürlich immer mit dem Wissen, daß er nur vorordnen, aber nicht verordnen kann.

Im Bildungsgeschen i.e.S. handelt es sich vor allem um das Spannungsverhältnis Schüler - Stoff. Der Lehrer hat die Situation in dieser Beziehung so vorzuordnen, daß der Stoff sozusagen selber zu fragen beginnt. Bildende Übernahme bedeutet dann nicht einfachen Konsum von Bildungsgütern, sondern es wird "das volle Selbst der Schüler in Tätigkeit gesetzt"[2]. Und zwar kann es in zwei Richtungen aktiviert werden: nach innen oder nach außen. Petersen spricht in diesem Sinne von zwei Grundformen der Übernahme: in der einen vollziehe sich eine innerliche Verarbeitung durch "Überlegen, Philosophieren, Anschauung, Empfindung, Wahrnehmung, Versenkung, Andacht und Beten"[3], in der zweiten ein Tätigsein und Umgehen mit den Menschen und Dingen des Lebenskreises in den vier Aktivitätsformen Gespräch (Unterhaltung), Spiel, Arbeit und Feier. Beide Grundformen der Übernahme gehören eng zusammen und bedingen und fördern sich wechselseitig; beide müssen also in der Schule zu ihrem Recht und maximal zum Tragen kommen.

Von daher wird es vor allem nötig, jedem einzelnen Kinde zur innerlichen Verarbeitung der bildenden Spannungsverhältnisse genügend

---

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 22

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 32

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 32

Zeit und Ruhe zu geben und das Unterrichtsleben von dem dauernd auf die Kinder hin agierenden und sie damit ständig auf sich hin in Anspruch nehmenden Lehrer der alten Schule weitgehend unabhängig zu machen. Man hat daher nicht zu Unrecht die Jena-Plan-Schule eine Schule der Stille genannt, in der den Kindern ein großer Spielraum für freies stilles Arbeiten gelassen wurde. Ebenso mußte auch die Planung und Ausgestaltung von pädagogischen Situationen in Anlehnung an die vier Aktivitätsformen dem ganzen Schulleben ein völlig anderes Gesicht geben. Da sich die Bildungsformen Gespräch, Arbeit, Spiel, Feier im Leben in sehr verschiedenen Situationen realisieren, waren auch im Raum der Schule Möglichkeiten für entsprechende pädagogische Situationen zu schaffen. Solche auf die Bildungsformen bezogenen pädagogischen Situationen waren in der Jena-Plan-Schule des näheren erstens die Gruppenarbeit, zweitens der Kreis, drittens die Kurse und viertens die Feier. Sie sind jenen Aktivitätsformen leicht zuzuordnen: so ist die Arbeit der Gruppenarbeit und dem Kurs, das Spiel dem Kreis und der Feier, das Gespräch dem Kreis und der Gruppenarbeit zugehörig.

Die praktische Durchführung dieser neuen Formen der Unterrichtsgestaltung erforderte - entsprechend ihrer freien Lebendigkeit - auch ein bewegliches, leicht umzuordnendes Mobiliar, das sich Petersen eigens entwerfen ließ.

Aus dieser kurzen Darstellung der inneren Struktur der Jena-Plan-Schule dürfte hervorgehen, daß in ihr die reine Lernsituation nicht vorherrschend ist. Petersen spricht ausdrücklich von einer Skala, auf der die Lernsituationen unten stehen und auf der es - also nach "oben" hin - außerdem noch ganz andere

> pädagogische Situationen (gibt), in denen es überhaupt nicht um ein Lernen geht, sondern um ein - Aufgeweitetwerden, ein Aufgeschlossenwerden, ein innerliches Wachsen und Reifen.[1]

4. Die Durchführung des Erziehungs- und Bildungsauftrages in der Jena-Plan-Schule

a. Erziehung

Die enge Einheitsbeziehung von Erziehung und Gemeinschaft, die für die Jena-Plan-Schule charakteristisch ist, manifestiert sich am deutlichsten in den Situationen der Gruppenarbeit, des Kreises und der Feier. Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, ein volständiges Bild vom Schulleben der Jena-Plan-Schule nachzuzeichnen, soll nur

---

[1] Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts, S. 44

die Gruppenarbeit unter dem Gesichtspunkt ihrer erzieherischen Bedeutung ausführlicher behandelt werden; denn sie ist das Zentrum des Schullebens in der Jena-Plan-Schule, und von daher legitimiert sich unsere Auswahl.

Mit der Zusammenfassung der Schüler in Arbeitsgruppen verbindet Petersen die erzieherische Absicht, auch in den Bildungssituationen des Unterrichts eine geistige Gemeinschaft zu ermöglichen, in der Gerechtigkeit und Liebe sich nicht ausschließen, in der Lehrer und Kinder miteinander ohne Gefahr der Diskriminierung wahrhaftig miteinander umgehen können, in der Rücksichtnahme auf den anderen geübt wird, in der die Anerkennung des anderen sich nicht vorwiegend auf dessen intellektuelle Leistung und Beliebtheit, sondern auf den ganzen Menschen, so wie er ist, bezieht, in der Toleranz geübt wird - nicht als laissez-faire, sondern als positive Bejahung des anderen auch in seinem Ganz-anders-Sein -, und wo schließlich gegenseitige Hilfen im Unterricht nicht bestraft, sondern gefördert werden. Auf welche Weise und inwieweit ist die Jena-Plan-Schule diesen hohen Ansprüchen gerecht geworden? Die Beantwortung dieser Frage wird nach dem Gesagten vor allem die Gestaltung der Gruppenarbeit darzustellen haben:

Den äußeren Rahmen für die Gruppenarbeit bildet die Stammgruppe, die eine bestimmte Zahl von Schülern der entsprechenden "Altersreihe" (jeweils etwa drei Jahrgänge) zusammenfaßt. In diesen Stammgruppen ist eine weitere Aufgliederung nach Tischgruppen vorgesehen, die sich an den locker im Raum aufgestellten Arbeitstischen in freier Partnerwahl der Kinder selbst zusammenfinden. Während die Gruppenarbeit in der Unterstufe sich im wesentlichen auf den Erwerb von Elementarkenntnissen beschränkt, wählen sich die Mittel- und Obergruppen - mit ihrem Lehrer gemeinsam und von ihm ständig beraten - selber ein größeres Arbeitsgebiet, das dann drei bis sechs Monate lang, in Unterthemen aufgeteilt, von den einzelnen Tischgruppen bearbeitet wird. So ergeben sich für die Stammgruppe als ganze fünf Stufen des Arbeitsprozesses: 1.) Bestimmung der Gesamtaufgabe, 2.) Beschaffung von Quellen und Arbeitsmaterial, 3.) Bearbeitung von Teilproblemen in den einzelnen Tischgruppen, 4.) Darbietung der Arbeitsergebnisse der Tischgruppen für die gesamte Stammgruppe im Kreis, 5.) Wiederholung und Lernen der wichtigsten Erkenntnisse sowie evtl. Ausstellung der angefertigten Arbeitsmappen. Der Lehrer gibt während der Gruppenarbeit nur Hilfestellung und Beratung, aber gerade in dieser Funktion werden an ihn höchste Anforderungen gestellt, und zwar in dreifacher Weise: erstens

muß er - wegen der vielseitigen Fragen, die an ihn gerichtet werden - den Stoff weit umfassender und gründlicher beherrschen, als wenn er selbst allein den Unterrichtsverlauf bestimmen könnte; zweitens muß er jedes einzelne Kind gut beobachten, seine Arbeitsweise zu erforschen suchen, um ihm wirklich Hilfe leisten zu können; und drittens muß letztlich er das Arbeitsklima in der ganzen Gruppe verantworten.

Ein anderes wesentliches Charakteristikum der Jena-Plan-Schule, das Besuchern immer auffällt, sind der gute Ton und die gute Sitte, die das Schulleben durchherrschen. Sie stellen sozusagen den Vorhof echten Gemeinschaftslebens im Sinne Petersens dar. Groothoff nennt sie die erste, einfache Form der Erziehung, die nicht diskriminiert werden sollte.[1] Sie sind unerläßlich dort, wo Menschen längere Zeit miteinander umgehen müssen, also auch Vorbedingung für ein ungestörtes Arbeiten in Gruppen. Wenn man andererseits daran denkt, daß Kinder einen starken Bewegungs- und Tätigkeitsdrang in die Schule mitbringen und infolgedessen ein bestimmtes Maß an Bewegungsfreiheit brauchen, dann steht man mit Petersen vor der Frage, wie diese Aufgabe, Bewegung in den Schulraum zu bringen, mit der anderen, für Ordnung und gute Sitte zu sorgen und eine Arbeitsatmosphäre zu garantieren, in der ungestörtes Denken und Arbeiten möglich wird, zu vereinbaren ist. Was die Bewegungsfreiheit anbelangt, so hat in der Jena-Plan-Schule jedes Kind das Recht, aufzustehen, wann es will, zum Nachbarn zu gehen, ihm zuzuschauen oder ihn etwas zu fragen, sich an den Lehrer zu wenden, der niemals an einem exponierten Pult sitzt, sondern sich ebenfalls ungezwungen im Raum bewegt und möglichst alle Kinder irgendwie im Auge hat. Es ist den Kindern auch erlaubt, das Klassenzimmer zu verlassen, um draußen oder in einem anderen Raum selbständig Probleme zu lösen oder Techniken zu üben. Da solches rege und bewegte Unterrichtsleben nun aber trotzdem auf niemanden störend wirken darf, wird eben vom ersten Schultag an größter Wert auf die Einübung guter Umgangssitten und der Rücksichtnahme auf den anderen gelegt. Die Kinder selbst werden für eine gute Arbeitsatmosphäre mitverantwortlich gemacht, und sie nehmen diese Aufgabe so ernst, daß in der Jenaer Schule selbst Erwachsene, die als Besucher die Schule und den Unterricht jederzeit besuchen konnten, oder nicht selten sogar die Lehrer selbst von ihnen ermahnt wurden, wenn sie störend wirkten.

Zur Förderung des Gemeinschaftslebens trägt auch die in der Jena-Plan-Schule den Kindern von Anfang an gewährte völlige Freiheit

---

[1] Fischer Lexikon "Pädagogik" unter "Erziehung"

des geistigen Austausches bei. Gegenseitige Hilfeleistung der Schüler untereinander, die in der alten Schule strafbar war, wird in jeder Weise gefördert. So kam es in Jena häufig vor, daß ein Kind sich des antriebsarmen anderen spontan annahm und mit ihm arbeitete. Erst bei dieser Regelung des Miteinanderumgehens und Miteinanderarbeitens kann jene Atmosphäre der Wahrhaftigkeit entstehen, auf die es Petersen ankam, und in die der Lehrer - das ist das neue Moment - mit einbezogen werden soll..

In der Unterrichtsarbeit selbst wird durch die gemeinsame Planung des Vorhabens in jedem Gruppenmitglied echte Verantwortung der eigenen individuellen Sonderaufgabe und der Gesamtgruppe gegenüber geweckt, aus der heraus dann auch der Impuls zur Hilfe für den Schwächeren erwächst. Die Bewertung und Kritik nach der Darbietung der Arbeitsergebnisse im Berichtskreis der Stammgruppe, in dem jeder Schüler das von ihm Erarbeitete vorzutragen hat, geschieht nicht nach einem für alle Kinder gleichen, schematischen Maßstab. Bevor wir aber darauf noch näher eingehen, muß zweckmäßigerweise an dieser Stelle noch eine Bemerkung über die pädagogische Situation des Kreises in der Jena-Plan-Schule eingefügt werden.

Es wurde eingangs gesagt, daß die Gruppenarbeit als das Zentrum des Unterrichtslebens im Sinne Petersens anzusehen sei. Diese Aussage bedarf deshalb noch einer Rechtfertigung und Ergänzung, weil Petersen selbst gelegentlich den K r e i s als das Herzstück seiner Schule bezeichnet hat. Aber die Gruppenarbeit ist doch insofern ihr Zentrum, als in ihr das Hauptanliegen des neuen Schulversuchs am sichtbarsten und klarsten zum Ausdruck kommt. Allerdings kann der Kreis in besonderer Weise als Symbol gelten für die innere Ordnung gemeinschaftlich strukturierter Gruppen, da in ihm jegliches unliebsame individuelle Hervortreten sofort korrigiert und die Sonderstellung des Lehrers am wenigsten auffällig wird. Im Wochenplan zählt der Kreis sinngemäß zu den "Gemeinschaftsformen", und neben Spiel, Erzählen, Gespräch, Vortrag, Singen hat in ihm nicht zuletzt auch die positive Handhabung erzieherischer Kritik ihren Platz. In der Jenaer Versuchsschule wurde im Samstagskreis innerhalb der Stammgruppe der Verlauf der vergangenen Woche kritisiert, und zwar sowohl das Verhalten und die Leistungen der Gruppen, der einzelnen Schüler oder der Lehrer als auch Vorkommnisse, die die Organisation der Gesamtschulgemeinde betrafen.. Schule unter der Idee der Gemeinschaft ist von Petersen also keineswegs als ein konflikt- oder kritikfreier Raum gedacht. Schon für Ferdinand Tönnies gehörte

der Konflikt durchaus auch zum Leben in der Gemeinschaft unter der Voraussetzung, daß das Verbindende überwiege.[1] Es ist daher nicht zulässig, alle Schulpläne, die vom Gemeinschaftsbegriff ausgehen, unbesehen als unrealistische Harmoniemodelle abzuqualifizieren, die vorhandene Konflikte "verschleiern" müßten. Die Kritik in einer gemeinschaftsbestimmten Gruppe muß allerdings anders aussehen als in gesellschaftlichen Kampforganisationen, da sie die tragende Gemeinschaft ja nicht zerstören, sondern positiv aufbauen will. Von daher ist die Forderung Petersens zu verstehen, daß Kritik stets eine positive Auswirkung nicht nur auf die Gemeinschaft, sondern auch auf den zu erziehenden jungen Menschen haben müsse, denn nur mit ihrer Hilfe könne er vor dem Druck der kollektiven Kritik geschützt werden. Petersen will daher auf keinen Fall die Besprechung im Wochenkreis in eine Art Moralpredigt ausarten lassen, was nach seinen Erfahrungen gerade bei Kindern und Jugendlichen allzu leicht geschehen kann. Selbst eine bloß sachgerechte Kritik genügt ihm im Grunde nicht, weil dann das Moment des Helfens zu wenig zum Ausdruck komme. Natürlich ist Sachlichkeit die Voraussetzung jeder gerechten Kritik, aber sie kann völlig neutral und lieblos machen, während doch im Konzept Petersens der Liebesbezug für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen und damit für jede pädagogische Situation, auch die der Kritik und des Konflikts, konstitutiv ist. Die Kunst, positive Kritik zu üben, setzt ein positives Verhältnis zu den Mitmenschen voraus. Sie ist in gemeinschaftsgeprägten Gruppen am ehesten zu lernen und zu ertragen, wie die experimentellen Erfahrungen Kurt Lewins beweisen. Daher sieht auch die Kritik der Leistungen im Berichtskreis ganz anders aus als die bis auf den heutigen Tag in den Schulen allgemein übliche Zensurengebung. Nur wenn man die völlig andere Situation und Atmosphäre in der Jena-Plan-Schule in Betracht zieht, ist die Aussage vor Mißverständnissen geschützt, daß Petersen ein eigenes Verständnis von Gerechtigkeit entwickelt hat. Wirklich gerecht urteilen heißt ihm: jedes Menschen Individualität voll zur Geltung kommen lassen. Auch die Kinder sollen daher früh ein Gespür dafür bekommen, daß jeder Mensch seinen eigenen Maßstab in sich trägt. Auch in Hinsicht auf sich selbst muß das Kind lernen, nicht nur seine Möglichkeiten, sondern auch seine Beschränkungen "realistisch" zu beurteilen, um auf diese Weise den ihm zukommenden besten Platz in der Gemeinschaft zu finden. Konkret bedeutet das im Berichtskreis der Gruppenarbeit, daß jede Einzeldarbietung nach den dem Kinde gegebenen Möglichkeiten beurteilt wird.

---

[1] Ferdinand Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft, S. 17

Mit seiner Forderung, daß in der ihm vorschwebenden "Allgemeinen Volksschule" nicht nur Kinder aller Stände und Konfessionen, sondern gerade auch aller Begabungen Aufnahme und die ihnen angemessene Förderung finden sollen, hat Petersen besonders im Gruppenunterricht radikal ernst gemacht. Begabte und Unbegabte, vitale und antriebsschwache Schüler arbeiten hier zusammen, jeder nach seinem eigenem Arbeitsrhythmus und eigenem Vermögen. Durch den Wegfall von Versetzungen und Zeugnissen im alten Sinne wird der Übergang von einer Stufe in die andere erleichtert. Nur in seltenen Fällen durchläuft ein Kind bis zum Ende seiner Schulpflicht nicht alle vorgesehenen Stufen. Maßstab für die Übernahme in die nächste Stammgruppe ist nicht seine intellektuelle Leistung, sondern seine allgemeine "Reife". Darunter versteht Petersen weder einen bestimmten Stand an Wissen und Bildung noch eine moralische Qualifizierung, sondern mehr die gesamte Art, wie sich

> dieser Junge, dieses Mädchen als ganze kleine Persönlichkeit in der anderen Gruppe fühlen und durchsetzen, also wie sie in ihrem persönlichen Wesen wachsen[1]

werden, wie sie also beispielsweise an ihre Arbeit gehen, welche Ausdauer sie dabei zeigen und ob sie ihre Aufgaben sorgfältig lösen. Der Schüler kann auch selber mitentscheiden, ob er in eine andere Stufe übergehen will oder nicht. Selbst das normale Hilfsschulkind ist im Gruppenunterricht der Jena-Plan-Schule tragbar und wird durch den Lehrer und die begabteren Kinder, die immer wieder zur Hilfeleistung angeregt werden, intensiv gefördert. Es verliert so als vollgültiges Glied der Stammgruppe das diskriminierende Gefühl, Hilfsschulkind und damit in der Gemeinschaft nicht gleichberechtigt zu sein. Denn über eines muß man sich klar sein: die Diskriminierung, die mit der Durchsetzung gleicher Bildungschancen für alle insoweit wegfällt, zieht in der reinen Begabungsschule infolge der dort üblichen Absonderung der weniger begabten Kinder allzu leicht in anderer Form wieder durch die Hintertür ein. Die Durchsetzung gleicher Bildungschancen mag vielleicht auf organisatorischem Wege erzwungen werden können, das rechte Verhältnis zu den weniger Begabten ist dagegen eine Angelegenheit der Gesinnung, die echten Gemeinschaftsgeist voraussetzt.

Die Einführung der Gruppe - als Stammgruppe und Arbeitsgruppe - in das Schulleben durch Peter Petersen war damals etwas durchaus Neues. Er hatte keine Vorbilder und war auf eigene Ideen und Versuche angewiesen, denn die psychologische Kleingruppenforschung begann mit Kurt Lewin erst in den dreißiger Jahren, sodaß eine Beeinflussung von

---

[1] Peter Petersen, Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan), Bd. 1, (Böhlaus Nachf., Weimar, 1930), S. 28

dorther ausgeschlossen ist. Petersen bezog seine Legitimation zur Gruppenbildung in der Schule vor allem aus der einfachen Beobachtung, daß Kinder sich überall, wo sie zusammentreffen, zu Gruppen zusammenfinden und sich willig deren Normen und Regeln unterwerfen. Herbart hatte zwar darauf hingewiesen, daß solche Gruppenbildung pädagogisch nicht unter allen Umständen ein positiver Vorgang sei; aber anders als er hat Petersen in der Jena-Plan-Schule die Vorteile des Gruppenlebens für Erziehung und Unterricht positiv nutzbar gemacht. Dabei kombinierte er die alte Vorstellung Pestalozzis von dem familiären Charakter der Schulwohnstube mit den neuen Gruppenerfahrungen der Jugendbewegung. Familie und Jugendgruppe also haben bei der Gruppenbildung, wie Petersen sie sich dachte, Pate gestanden, aber es war ihm dabei durchaus bewußt, daß beide nicht einfach imitiert werden können, daß die Schule vielmehr ihren eigenen Charakter als Stätte des Unterrichts behalten muß, und daß der Lehrer als solcher weder Vater noch Jugendführer ist und sein darf. Bei aller Anerkennung der Leistungen jugendbewegter Reformpädagogen übersah Petersen auch keineswegs die Gefahr der Erotisierung und des übertriebenen pädagogischen Selbstgenusses aller derer, die die Distanz zwischen Schüler und Lehrer zugunsten eines engeren Kontaktes aufheben wollen. Er behielt immer im Auge, daß die Gruppe in der Schule wesentlich durch das ihr immanente pädagogische Reifegefälle charakterisiert ist und zum anderen dadurch, daß sie als geistige Gemeinschaft ursprünglich um einer unterrichtlichen Aufgabe willen entsteht, der Lehrer und Schüler in gleicher Weise verpflichtet sind.

Über den pädagogischen Wert der schulischen und außerschulischen Gruppenarbeit bestehen heute kaum noch Zweifel. Nach dem zweiten Weltkrieg sind auch in Deutschland die Forschungsergebnisse Kurt Lewins und seiner Mitarbeiter über die erzieherische Bedeutung der Zusammenfassung von Kindern und Schülern in Gruppen bekannt geworden. Seitdem ist die diesbezügliche Literatur fast ins Unübersehbare angewachsen. Es hat aber offenbar seit Petersen eine gewisse Akzentverschiebung stattgefunden. Wenn alle Praktiken oder Modelle der Gruppenpädagogik - auch die Petersens - trotz vieler unterschiedlicher Ansätze auf die gemeinsame Formel gebracht werden können, die Gruppe als "Mittel der Erziehung"[1] anzusehen, so hatte Petersen den Gruppenbegriff doch anders - teil weiter, teils enger - gefaßt als es die Heutigen tun: Gruppe be-

---

[1] Ursula Walz, Konfliktsituationen im Unterricht in: Schwalbacher Blätter, Nr. 87, Jahrgang XXI, 1.9.1970

deutet in der Jena-Plan-Pädagogik ausschließlich eine Form der G e m e i n s c h a f t i.e.S., während die heutige Gruppenpädagogik in Anlehnung an die Soziologie jede, also auch die sporadische und lose Zusammenfassung von Kindern, Schülern oder Erwachsenen als eine Gruppe bezeichnet. Außerdem ist für Petersen die Gruppe als Gemeinschaftsform nicht nur Mittel, sondern zugleich auch Ziel alles pädagogischen Bemühens.

b. B i l d u n g

Wie die Idee der Erziehung die innere Einheit der Jena-Plan-Schule ausmacht, so bedingt die Forderung nach individueller Bildung ihre Differenzierung. Immer unter der Voraussetzung, daß Erziehung und Bildung in der pädagogischen Wirklichkeit der Schule nicht zu trennen sind, kann man sagen, daß diese differenzierenden Bildungsaufgaben vorwiegend den Kursen (Pflicht- und Wahlkurse), dem "gestaltenden Schaffen" (zeichnerisches, plastisches und werkliches Gestalten) und dem Turnen (Rhythmik und Gymnastik) zufallen.

In den Pflichtkursen wird man den individuellen Verschiedenheiten der Kinder dadurch gerecht, daß man sie nach dem Grad ihrer Begabung gruppiert, in den Wahlkursen trägt man den besonderen Einzelbegabungen Rechnung. Zur Einführung der Niveaukurse ist man in Jena erst im Laufe der Jahre gekommen. Zunächst hat man versucht, auch im Kursunterricht in Gruppen unter Zusammenfassung von Schülern aller Intelligenzniveaus zu arbeiten. Es ergab sich aber, daß man auf diese Weise der verschiedenen Begabungshöhe der Schüler in den theoretischen Fächern nicht voll gerecht wird. Daher legte man mehrere Kurse desselben Faches in die gleichen Unterrichtsstunden, sodaß man die Kinder entsprechend ihrem verschiedenen Niveau gruppieren konnte.

In inhaltlicher Hinsicht sind die in der Jena-Plan-Schule angebotenen Kurse nicht einseitig auf die intellektuelle Bildung hin ausgerichtet. Deren Bevorzugung ist im Grunde inhuman, da die üblichen Hauptfächer sich ausschließlich an die sprachlichen oder mathematischen Begabungen wenden und also alle Kinder in das gleiche Schema zwingen. Für andere Gebiete begabte Kinder finden kaum Ermutigung. In der Jena-Plan-Schule aber sollen technische, künstlerische und sonstige praktische Anlagen nicht nur zu ihrem Recht kommen, sondern sie werden als der intellektuellen Begabung durchaus gleichwertig angesehen. Infolgedessen hat hier die alte Aufteilung in Haupt- und Nebenfächer keinen Platz mehr.

ba. Die intellektuelle Bildung - Wie den Bewegungs- und Tätigkeitsdrang bringt das Kind von Natur aus auch einen starken natürlichen Lerntrieb ins Leben und in die Schule mit. Deren Aufgabe muß es also sein, diesen Trieb in Anspruch zu nehmen, ihn auszunutzen und alles zu vermeiden, ihn zu frustrieren; sie hat problemhaltige pädagogische Situationen zu organisieren, die das Kind von sich aus zum Fragen und Lernen anreizen. Dabei ist wieder von der nicht bewußt vorgeordneten Lernsituation im täglichen Leben auszugehen, in der derjenige, der etwas wissen will, sich fragend an jemanden wendet, von dem er annimmt, daß er es weiß. Auf die Notwendigkeit, dieses natürliche Fragebedürfnis des Kindes im Unterricht fruchtbar zu machen, hat schon Gaudig hingewiesen,[1] und auch der Jena-Plan will den Frage-Unterricht, d.h. das einseitige Fragen des Lehrers, weitgehend überflüssig machen. Damit wollte man in der Jenaer Versuchsschule vor allem auch erreichen, daß das einzelne Kind auf eigenem Wege voranschreiten und den Zugang zum Stoff auf die ihm gemäße Weise finden lerne. Dem produktiven Denken und der Selbsttätigkeit der Schüler wurde dadurch in hohem Maße Raum gegeben. So wird z.B. von einer Mädchengruppe berichtet, sie habe im Mathematikunterricht ohne Nachhilfe durch die Lehrerin sechs verschiedene Lösungen zu der Aufgabe gefunden, zu einer gegebenen Geraden eine Parallele zu zeichnen. In den naturwissenschaftlichen Fächern wurde möglichst vermieden, von einem fertigen System auszugehen; es wurde den Schülern der Zugang zu den Problemen von der Situation her möglichst selber überlassen. Dabei machte man die Erfahrung, daß die Kinder bald von sich aus zum Aufbau eines Systems kommen, indem sie nach und nach die Lücken eines systematischen Aufbaus bemerken und sie füllen wollen. Auch die passenden Begriffe für selbständig erworbene Erkenntnisse ließ man die Kinder selber finden, wobei sich herausstellte, daß sehr anschaulich und plastisch formuliert wurde. Die Standardbegriffe wurden erst eingeführt, wenn die Materie ganz verstanden war. Diese Beispiele zeigen, daß man also in der Jena-Plan-Schule das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens bereits lange vor Wagenschein gekannt und erfolgreich praktiziert hat.

bb. Gestaltendes Schaffen - Das gestaltende Schaffen, im Kleinen Jena-Plan "Gestaltungslehre" genannt, umfaßt das werkliche, zeichnerische und plastische Gestalten. Im Rahmen der alten Unterscheidung der Bildung des Kopfes, der Hand und des Herzens ist das gestaltende Schaffen natürlich am ehesten der Bildung der Hand zuzuordnen. Doch ist diese Zuordnung nur zum Teil zutreffend. Das Gestalten, so wie

[1] Hugo Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, (Quelle & Mayer, Leipzig, 1917), Bd. 2, S. 109

Petersen es versteht, nimmt den ganzen Menschen in Anspruch, und es gehört zu den Grunderfahrungen, die man in der Versuchsschule Petersens machte, daß entgegen der allgemeinen Annahme die theoretische und praktische Begabung eines Kindes meist eng miteinander gekoppelt sind.

Wenn Willy Moog[1] zwei Formen des Werkunterrichts unterscheidet: solche, die ihn als Berufsvorbereitung, also als Einführung in die Arbeitswelt betrachten und andere, die ihn nur unter pädagogischen Gesichtspunkten sehen: als Entfaltungsmittel des inneren Tätigkeitsdranges und als Ausdrucksmöglichkeit innerer Erlebnisse etwa im Sinne des Fröbelschen Urstrebens, das Innerliche äußerlich zu machen, dann ist er im Jena-Plan vorwiegend der letzten Tendenz zuzurechnen. Moog unterscheidet ferner zwischen Werkstättenunterricht und Werkunterricht, der auch im Klassenraum mit einfach Materialien und Mitteln durchgeführt werden kann. In dieser Hinsicht nahm der Werkunterricht in der Jenaer Versuchsschule eine Mittelstellung ein: es gab dort in der Schule einen eigenen Werkraum, in dem auch einige einfache Maschinen standen, aber von einer regelrechten Werkstatt kann natürlich keine Rede sein. Gearbeitet wurde mit allen Materialien, die überhaupt eine kindliche Bearbeitung zulassen.

Hinsichtlich der pädagogischen Absichten, die man mit dem werklichen Gestalten verfolgte, bezog man sich in der einschlägigen Literatur meistens auf Georg Kerschensteiner. Dieser ordnet aber den Werkunterricht nicht eindeutig der Bildung zu, sondern rückt daneben sehr stark seine erzieherische Bedeutung in den Vordergrund. Nach seiner Meinung verhilft er dem Kinde vor allem zur Selbsterkenntnis und Selbstprüfung, da es hier so augenfällig wie sonst wohl nirgendwo mit dem Ergebnis seiner Arbeit konfrontiert wird. Das verschafft ihm im Falle des Gelingens das für sein Selbstvertrauen so wichtige Erfolgserlebnis. Die Werkarbeit soll außerdem zur Gründlichkeit, absoluten Ehrlichkeit bei der Arbeit und zur Urteilsfähigkeit erziehen. Während aber diese Erziehungsanliegen von Kerschensteiner vorwiegend vom Individuum her gesehen sind und im Grunde auf individuelle Selbsterziehung hinauslaufen, wird die Jena-Plan-Schule darüber hinaus auch im Werkunterricht von ihrem Konzept der Gemeinschaftserziehung ausgehen, ohne daß dabei jene von Kerschensteiner angestrebten Erziehungserfolge gering geschätzt werden.

Über den bildenden Wert des Werkunterrichts sagt Arno Förtsch, der in der Jenaer Versuchsschule die Verantwortung für das "Gestaltende

[1] Willy Moog, Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, S. 469 ff.

Schaffen" trug, daß es sich

> weniger um die Ausbildung der Handfertigkeit als um die Förderung der allgemeinen Lebenskraft und Lebensfreude sowie der spontanen Erfindungs- und Schaffenskraft des Kindes[1]

handele. Um die Kräftebildung dieser Art ist es der Pädagogik seit Humboldt gegangen. Insofern nimmt man hier in der Reformbewegung um die Jahrhundertwende ein altes Bildungsprinzip wieder auf. So bezeichnet auch Gaudig seine Persönlichkeitserziehung als eine Erziehung in Kraft zur Kraft. Persönlichkeit ist ihm ein "Inbegriff von Kräften", ein "Kraftsystem". Der Ausgangspunkt aller Bildung ist für ihn

> die Kinderseele als ein Inbegriff von Kräften, die nach Entwicklung drängen und der eigentätigen Entwicklung fähig sind, wenn ihnen die Entwicklungsbedingungen gegeben werden.[2]

In dieser auf die gleichwertige Entwicklung aller Ausdruckskräfte und auf Überwindung der Überbetonung allein der intellektuellen Möglichkeiten des jugendlichen Menschen gerichteten Linie steht auch die Jena-Plan-Schule.

bc. Turnen und Sport - Von der Grundposition Petersens her, nach der Leben und Geist eine Einheit bilden, kann und darf es ein isoliertes pädagogisches Bemühen allein um den Körper oder allein um den Geist nicht geben. Das wurde schon bei der Interpretation der Bedeutung des werklichen Gestaltens in der Jena-Plan-Schule deutlich und tritt noch mehr in der dort geübten Sinngebung und Ausgestaltung des Turn- und Sportunterrichts zutage. Die Begriffe Turnen und Sport meinen hier nicht in erster Linie den Leistungssport, sondern Spiel, Gymnastik und Rhythmik.

In den Jenaer Berichten wird als pädagogischer Sinn eines solchen Turnens wiederholt die Steigerung des Lebensgefühls genannt. Das darf aber nicht rein vitalistisch verstanden werden, sondern es wird dabei vor allem an die stets damit verbundenen formenden geistigen Akte gedacht. Auch die Aussage, die Rhythmik sei für die Jugendlichen ein geeignetes Mittel, sich abzureagieren, besagt nicht, daß es sich um eine einfache Triebabfuhr handele. Ebenfalls wäre es innerhalb des Jena-Plan-Konzepts nicht korrekt, von Sublimierung im Freudschen Sinne zu reden, da das Menschenbild Petersens eine dualistische Entgegensetzung von Trieb und Geist nicht kennt. Man würde also besser sagen, daß dem im Menschen angelegten Bewegungsdrang und seinem Ringen um Ausdrucksmöglichkeit Genüge getan werden soll, wobei zugleich möglichst viele Fähigkeiten des jungen Menschen in Anspruch genommen und durchgebildet

---

[1] Peter Petersen und Arno Förtsch, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 - 1930, (Böhlaus Nachf., Weimar, 1930), S. 1

[2] Hugo Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, S.246

werden, als da sind

> Phantasie, Konzentration, Ausdrucksfreude, Führertalent, klares Denken, geschicktes Leiten, Einordnen in die Gruppe usw.,[1]

sodaß hier also der Rhythmik ein besonders hoher Bildungswert beigemessen wird. Das nicht zuletzt deshalb, weil man in den Rhythmikgruppen das ideale Verhältnis von Individuum und Gesamtheit verwirklicht sah: ein Gruppenhandeln, bei dem die Individualität voll zu ihrem Recht kommt, derart, daß ihre Eigenentfaltung zugleich dem Gruppenganzen zugute kommt. Man sprach daher in Jena von der Rhythmik gern - gewiß nicht zu Unrecht - als von dem Idealfall der neuen Gemeinschaftserziehung.

c. Ausbildung (Vermittlung von berufsbezogenem Leistungs- und Herrschaftswissen)

Die Vermittlung von Leistungswissen steht in der Jena-Plan-Schule unter dem Gesetz des ökonomischen Prizips. Während in der Gruppenarbeit geradezu verschwenderisch mit der Zeit umgegangen wird, um eine erzienende Atmosphäre, eine höchstmögliche Individualbesorgung und ein vertieftes Umgehen mit dem Stoff zu ermöglichen, geht man bei der Übermittlung von reinem Wissen nach der rationalsten Methode vor, sucht also mit dem geringstem Aufwand an Zeit und Kraft ein höchstmögliches Maß an Leistungswissen bereitzustellen. Nach diesem Grundsatz wurde in Jena vor allem in den Sprachkursen gearbeitet; es soll nach den Berichten Gruppen gegeben haben, die in einem Jahr bei drei Wochenstunden das Sprachpensum eines gesamten Oberschullehrganges erarbeitet haben. Das gleiche Prinzip der Rationalität gilt auch für die Herstellung und Handhabung der sogenannten "Arbeitsmittel", von denen Petersen die einfach der Natur entnommenen "Anschauungsmittel" genau unterscheidet. "Arbeitsmittel" sind rational entworfenes technisches Lehrmaterial, das dem Schüler zwingend nahelegt, einen vom Lehrer ersonnenen und methodisch vorbestimmten Lernvorgang nachzuvollziehen. Das, was Petersen über den pädagogischen Wert der Arbeitsmittel sagt, würde auch der heutigen Diskussion über das Für und Wider des programmierten Lernens seine Schärfe nehmen können. Die Handhabung und ständige Neufindung von Arbeitsmitteln gehört wesentlich zum Bild der Jena-Plan-Schule. Man muß sich aber deutlich machen, daß sie nach deren Gesamtkonzept nicht eigentlich einen erziehenden Wert haben; sie gehören vielmehr in den Bereich der Bildung und dienen hier in erster

---

[1] Peter Petersen u. Arno Förtsch, Das gestaltende Schaffen ...., S. 73

Linie der Aneignung von Herrschafts- und Leistungswissen. Dieser Aufgabe verdanken sie ihre Legitimation und ihren festen Platz im pädagogischen Geschehen.

Während das zeichnerische und plastische Gestalten in freier spontaner Tätigkeit ohne Korrektur von Seiten des Lehrers und ohne einen vorbestimmten Arbeitsgang vor sich gehen und der Bildung der aktiven Lebenskräfte und der Ausdrucksfähigkeit des Kindes dienen soll, hat der Werkunterricht daneben durchaus noch ein technisches Ausbildungsziel. Zwar verwahrte man sich in Jena ausdrücklich dagegen, das Erlernen von Handgeschicklichkeiten und Techniken zum Selbstzweck zu erklären, intendierte aber mit der Einführung der sogenannten "Werkgrammatik" doch so etwas wie eine Propädeutik für das spätere Berufsleben. Das ist auch nicht weiter erstaunlich, denn Petersen betont im Kleinen Jena-Plan ausdrücklich, im 8./9. Schuljahr werde das Interesse am späteren Beruf so stark, daß unbedingt Rücksicht darauf genommen werden müsse.[1] Die "Werkgrammatik" ist das Hauptthema für alle Jahrgänge der Mittelgruppe und vermittelt jenes Elementarwissen und -können in handwerklicher Hinsicht, das jedes Kind im späteren Leben braucht, verbunden mit einer Einschulung in die richtige Arbeitsfolge und die wichtigsten Werkzeugtechniken, um so dem Schüler die "Beziehungen zwischen Material, Zweck und Technik" sowie die wirtschaftliche Seite der Werkarbeit zu erschließen. In der Oberstufe sind schwierigere technische Arbeiten, wie Werkzeichnen nach den in Industrie und Handwerk gültigen Zeichnungsnormen, das Thema. Der Werkunterricht in der Form der Werkgrammatik überläßt die Kinder nicht dem freien spontanen Tun, sondern verpflichtet sie zur gleichen Arbeit mit dem gleichen Ziel. Petersen will aber, indem er diese berufsvorbereitenden Aufgaben in den Unterricht aufnimmt, seine Schule keineswegs zu einer Stätte produktiver Arbeit im wirtschaftlichen Sinne machen; er grenzt sie vielmehr entschieden gegen die produktive Arbeitsschule ab, wie sie die Entschiedenen Schulreformer anstrebten. Immer wieder weist er darauf hin, daß nach seinen Erfahrungen junge Menschen im Schulalter noch keinen Sinn für wirtschaftliches Arbeiten haben. Neill in Summerhill machte die gleichen Erfahrungen.

Des weiteren lehnt Petersen eine Schule, die die Kinder so früh wie möglich nach ihrer Begabungsart in Richtung auf den späteren Beruf verschiedene Wege führen will, strikt ab, weil er den Begabungs-

---

[1] Peter Petersen, Der Kleine Jena-Plan, S. 50

findung durch Zeitlassen und das Angebot vielseitiger Auswahlmöglichkeiten einen möglichst großen Spielraum geben und ein zu frühzeitiges Spezialisieren mit entsprechend geringeren späteren Verwendungsmöglichkeiten verhindern will. Allerdings muß auch nach seiner Meinung die Schule in den Obergruppen auf die bevorstehende Berufswahl in zunehmendem Maße Rücksicht nehmen. Das will er erstens mit dem Kurssystem erreichen, und zweitens möchte er die Berufsberatung in die Schule hineinnehmen und in dieser Hinsicht eine möglichst enge Zusammenarbeit mit den Handelskammern und mit allen gesellschaftlichen Institutionen anstreben, die für die Ausbildung der Jugend mit verantwortlich sind. Insoweit sind also unsere früheren Ausführungen zum Thema "Schule als Schonraum" zu ergänzen. Es wird damit deutlich, daß die von Petersen geplante Schule den Vorstellungen Schelskys doch näher kommt, als es zunächst den Anschein hatte.

Fragen wir zum Schluß nach den gesicherten Erziehungs- und Bildungserfolgen der Jena-Plan-Schule, so ist vorweg zu bemerken, daß es aus zweierlei Gründen außerordentlich schwierig ist, über die Ergebnisse erzieherischen Bemühens zuverlässige Aussagen zu machen. Es handelt sich ja auch bei der bewußten Erziehung nicht um einen rationalen, kalkulierbaren Vorgang. Man kann zwar Situationen vorausschauend so ordnen, daß eine maximale Erziehungschance besteht; ob aber von Fall zu Fall wirklich Erziehung geschieht, ist der sicheren Einsicht letztlich entzogen. Vor allem auch deshalb, weil Beobachtung und Experiment wenn überhaupt - immer nur den momentanen Stand des Erziehungsprozesses erfassen können; der einzige, voll glaubwürdige Beweis wäre aber erst das spätere Leben des betreffenden jungen Menschen, wie schon Herbart richtig gesehen hat. Ähnliches meint auch Brim, wenn er sagt, daß über den Erfolg der Koedukation im Grunde erst das spätere zwischengeschlechtliche Verhalten in der Ehe sichere Auskunft geben könne.[1] Doch auch diese Verifikation ergäbe erst dann ein sicheres Ergebnis, wenn alle außer- und nachschulischen Erziehungsfaktoren ausgeklammert werden könnten. Um diese komplexen Probleme wenigstens in etwa systematisch aufzuhellen, begann die erziehungswissenschaftliche Anstalt der Universität Jena unter Leitung von Peter Petersen eine eigene pädagogische Tatsachenforschung. Man führte Gesamtaufnahmen des Unterrichts, Einzelaufnahmen des Lehrers, eines Schülers oder einer Tischgruppe durch. Günter Slotta hat nachgewiesen, daß die Leistung dieser Forschung nicht ganz ihrem Anspruch entsprochen hat und daß die Haupturs-

[1] Orville G. Brim, Soziologie des Erziehungswesens, S. 66

sache dieser Diskrepanz im Gebrauch nichtadäquater Begriffe und in einem unzureichenden Verständnis empirischer pädagogischer Forschung liegt. Trotzdem kann immerhin e i n Ergebnis der pädagogischen Tatsachenforschung, und zwar das in unserem Zusammenhang nächstliegende und wichtigste, hier festgehalten werden: die Verifikation des grundlegenden Ansatzes der Petersenschen Schultheorie. Dieses Verifikationsanliegen spielt merkwürdigerweise unter den formulierten Absichten nur eine sehr untergeordnete Rolle und wird in deren Diskussion fast völlig von anderen Motiven verdeckt. Es durchzieht aber unterschwellig alle Untersuchungen und schlägt schließlich doch in den Resultaten als das Hauptergebnis durch; denn diese bestätigen als Hauptkriterien für die erzieherische Ergiebigkeit von pädagogischen Situationen die Eigenaktivität der Kinder, den Kontakt der Kinder untereinander und die Hilfeleistungen zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander und stellen fest, daß die Jena-Plan-Schule diesen Kriterien in einem so hohen Maße gerecht wird wie keine andere der mit ihr verglichen Schulen. Das mag zwar erst noch ein recht bescheidener Beleg für ihren erzieherischen Ertrag sein, aber er läßt immerhin den legitimen Schluß zu, daß Erziehung als solche im Sinne Petersens in einer kontaktfreudigen und hilfsbereiten aktiven Gruppe grössere Aussichten auf Erfolg hat als in einer ganz auf den Lehrer ausgerichteten kontaktarmen Klasse der alten Schule.

Selbst der Nachweis von ins Auge fallenden Bildungserfolgen in der Jena-Plan-Schule stößt auf Schwierigkeiten, da sie sich hier ja nicht in Zeugniszensuren niederschlagen. Auch eine soziologische Untersuchung, die einen Vergleich an Hand von im späteren Leben erreichten guten Beurteilungen, wissenschaftlichen Graden und Ehren oder hohen Gehaltsstufen anstellen wollte, würde sich mit der Beurteilung der Schüler von Jena-Plan-Schulen schwer tun. Das hat seinen Grund einmal in dem dort praktizierten Begabungsverständnis, das nicht auf der einseitigen Höchstbewertung von intellektuellen Fähigkeiten und Leistungen beruht, zum anderen in einer anderen Auffassung von Erfolg. Die Frage nach Begabung und Erfolg lautet für Petersen nicht: wie bringen wir möglichst viele Kinder zur Hochschule, sondern:

> wie erkennt man rechtzeitig, schon in den Entwicklungsjahren, die eigentliche Befähigung des Kindes und wie bildet man es nunmehr für denjenigen Beruf vor, für den es befähigt ist.[1]

Petersen berichtet nicht, daß aus seiner Schule Genies hervorgegangen seien, aber er behauptet, daß seine Schüler sich später in der Arbeits-

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 11

welt durch ein freies, natürliches Auftreten, durch Furchtlosigkeit vor Vorgesetzten, durch selbständiges Anpacken von Aufgaben und durch selbstverständliche Übernahme von Verantwortung ausgezeichnet haben.

5. Der Lehrer in der Jena- Plan- Schule und seine Ausbildung

a. Berufsbild und Berufsethos -

Wie die Schule sowohl gegenüber der Gesellschaft als auch gegenüber der Gemeinschaft in Pflicht steht, so ist auch der Lehrer in einer doppelten Weise gebunden: einerseits durch einen gesellschaftlichen Auftrag, andererseits durch die Idee der Erziehung.

Zunächst ist er also Angehöriger einer "Berufsgruppe, der vom Staat die Aufgabe der Erziehung übertragen worden ist ..."[1] In dieser Eigenschaft ist er seinem Auftraggeber für eine ordnungsgemäße Auftragserfüllung verantwortlich. Petersen hat nie an eine Schule und an einen Lehrerstand gedacht, die sich etwa völlig von dem Auftrag der Gesellschaft und somit auch von der Verantwortung ihr gegenüber lösen könnten, wie es Neill in seinem Summerhill-Schulversuch tut. In der Jena-Plan-Schule verwaltet der Lehrer ein ihm vom Staat übertragenes Amt und er kann schon aus diesem Grunde im Verhältnis zu den Schülern nicht Gleicher unter Gleichen sein. Als Angehöriger einer Berufsgruppe in einer gesellschaftlichen Institution steht er in einem Rollensystem ganz bestimmter Struktur: er ist Berufskollege unter Berufskollegen, er steht als Beauftragter des Staates einer der Schulpflicht unterworfenen Schülerschaft gegenüber, er untersteht einem Schulleiter und einer vorgesetzten Behörde. Allerdings hat Petersen die in der heutigen Diskussion immer wieder angegriffenen hierarchischen Herrschaftsstrukturen des Schulwesens abzubauen versucht und - wenn man so will - das Kollegialitäts-Modell gefordert und in seiner Jenaer Schule auch praktiziert. Man muß jedoch auch hier wieder vorsichtig sein mit der Übertragung heutiger Begriffe auf das Jena-Plan-Konzept, weil sie einer sehr anderen weltanschaulichen Grundlage entstammen. Kollegialität, wie man sie heute versteht, meint nicht das Gleiche, als wenn Petersen von der Gemeinschaft der Lehrer in einer Jena-Plan-Schule spricht. Petersen hat sich das Funktionieren seiner Schule nie anders vorstellen können als mit einer Erziehergruppe, die sich unter der Idee der Erziehung in geistiger Gemeinschaft zusammenfindet. Es ist daher nur konsequent und keine sentimentale

---

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 50

Rückständigkeit, wenn er einen gewerkschaftlichen Zusammenschluß der Lehrer ablehnt und in Anlehnung an den englischen Gildensozialismus die Bildung von Lehrergilden vorschlägt. Der Gedanke einer Übertragung von Kampforganisations-Modellen auf die Schule ist für ihn unvollziehbar und widerspricht seinem ganzen Ansatz.

Nach dem obigen Zitat, das nur den Anfang längerer Ausführungen bringt, fährt Petersen dann fort:

> Der Staat überträgt die Aufgabe der Erziehung einer Berufsgruppe, verpflichtet sie, diese Aufgabe nach bestem Wissen und Gewissen und nach den Normen ihres Berufsdenkens zu erfüllen und sei es auch, daß die so erzogenen Menschen eines Tages aufstehen wider ihn selbst, weil niemand sie auf Vergangenes oder Gegenwärtiges vereidigt hat.[1]

Im letzten Teil dieses Satzes kommt also nun die zweite und ganz andersartige Verpflichtung zum Tragen, unter der die Arbeit des Lehrers steht: es wird dem Lehrerstand eine weitgehende Unabhängigkeit von Staat und Gesellschaft zugesprochen, die sich auf ein Berufsethos gründet, das seine Legitimation und seine Normen nicht von der Gesellschaft, sondern von dem zu erziehenden Kinde her erhält. Hier geht es um die personale Verantwortung, die der Erzieher für sein erzieherisches Handeln vor dem Urgrund des Seins zu tragen hat.

Das Gelingen der "Neuen Erziehung" hängt zweifellos in hohem Maße von den in der "Neuen Schule" tätigen Lehrern ab. Die Forderung Petersens nach einem neuen Erziehertyp ist daher nur folgerichtig. Die Definition der pädagogischen Situation charakterisierte diesen neuen Lehrer als einen "Führer", einmal deshalb, weil er die Verantwortung für die Gestaltung und das Wirksamwerden der pädagogischen Situationen trägt, und zum anderen, weil er dem zu erziehenden Kinde auf dem Wege zur Persönlichkeitswerdung menschlich ein Stück voraus sein sollte. Erst dadurch nämlich wird der Aufbau des für den Erziehungsprozeß unerläßlichen positiven Spannungsverhaltnisses zwischen beiden möglich. Das bedeutet nicht, daß der Erzieher alles wissen und alles können müßte. Insofern wird er im Erzieherverständnis Petersens weitgehend entlastet. Es bedeutet andererseits jedoch auch wieder eine Belastung, weil es vom Erzieher volles persönliches Engangement, "den vollendeten Dienst", den Dienst in bruderschaftlicher Gesinnung verlangt. Der Lehrerberuf ist für Petersen nicht ein Beruf unter vielen, sondern kommt einer Art Berufung gleich. Es ist daher nicht verwunderlich, daß er ihn dem des Geistlichen und Arztes gleichsetzt.

---

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 50

Sowohl das Gesamtkonzept Petersens als auch seine grundsätzlichen und verstreuten Aussagen über die Aufgabe des Erziehers und über den der neuen Schule angemessenen Erziehungsstil schließen eine Interpretation von "Führung" im autoritären Sinne aus. Aber um die Stelle eines Führers in der Gruppe einnehmen zu können, bedarf der Pädagoge doch einer bestimmten Art von Autorität. Petersen ist nicht, wie A.S. Neill, der Meinung, daß der Erzieher ohne Autorität auskommen könne und solle - im übrigen wirkt ja auch Neill in Summerhill nicht ohne Autorität im hier gemeinten Sinne. Man muß sich nur über Art und Begründung dieser Autorität im Sinne Petersens verständigen. Er selbst spricht von "Autorität in Funktion", d.h. in pädagogischer Funktion. Er stellt sie damit von vornherein in den Rahmen der Erziehung und macht sie von außerpädagogischen Gesichtspunkten unabhängig. In der Gemeinschaft der Neuen Schule, wie Petersen sie erstrebt, wird der Lehrer keine Machtposition im gesellschaftspolitischen Sinne beanspruchen wollen und dürfen. Auch Petersen spricht zwar von "Macht", die vom Lehrer auszugehen habe, aber das hat in der Schulgemeinschaft eine völlig andere Bedeutung als im gesellschaftspolitischen Raum. Schon Max Scheler, von dem Petersen wahrscheinlich zu diesen Gedankengängen angeregt wurde, hatte gesagt, daß Autorität ohne Macht nicht denkbar sei, aber er hat die Begriffe Macht und Gewalt (Zwang) scharf voneinander abgesetzt: derjenige besitze am meisten Macht, "der am wenigsten Gewalt bedarf."[1] Bei Scheler ist Macht ein "äußeres Zeichen von Könnensbewußtsein", d.h. von "Wollenkönnen" und "Tunkönnen". So hat nach Petersen auch die Persönlichkeit als solche für Kinder und Jugendliche in der pädagogischen Situation allein durch ihr Sein etwas Zwingendes, ohne Zwang auszuüben. Entsprechend seiner Seinsethik steht der Erzieher dem Zögling nicht als der sittlich Fordernde gegenüber, sondern als der, der dem Kinde etwas sein kann und der ihm eben darum lebendige Autorität bedeutet.

Petersen spricht gelegentlich auch von bestimmten anderen Eigenschaften, die der Erzieher besitzen sollte, beschreibt sie aber nicht mit empirisch-positivistischen Kategorien, sondern mit phänomenologisch-anthropologischen Begriffen, die seiner realidealistischen Wirklichkeitsauffassung entsprechen, wie "geistige Überlegenheit" und "Ursprünglichkeit". Unter letzterer versteht er

---

[1] Max Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, (Francke-Verlag, Bern, 4. Aufl. 1954), S. 249

die von einem Menschen ausstrahlende ganze Lebendigkeit dieses Menschen, ausstrahlend in die Gesamtheit seiner Ausdrucksbewegungen.[1]

"Ursprünglichkeit" wird von ihrem Gegenteil, dem "abstrakten logischen Kopf", her erläutert; gemeint ist der in der ganzen Breite seiner menschlichen Möglichkeiten sich natürlich und ungekünstelt gebende Erzieher. Petersen will also nicht den einseitig wissenschaftlich geprägten Lehrer, sondern fordert, wie schon die Entschiedenen Schulreformer, den allseitig gebildeten Erzieher, der nicht zuletzt auch um den Wert der Körperkultur weiß. Eine Anhebung des Ansehens und des sozialen Status des Lehrerstandes erwartet Petersen sich nicht in erster Linie von einer besseren wissenschaftlichen Ausbildung, die sich dann auch in Gehaltsaufbesserungen niederschlagen würde, sondern in weit höherem Maße von einer Neuformulierung seines Selbstverständnisses in dem oben beschriebenen Sinne. Daß der Jena-Plan aus der heutigen öffentlichen Diskussion fast verschwunden ist, ist gewiß nicht zuletzt auf den Mangel an Erziehern zurückzuführen, die gewillt sind, Peter Petersens Vorstellungen sowohl vom Berufsbild des Lehrers als auch von der Schule als geistiger Gemeinschaft unter der Idee der Erziehung anzunehmen und zu praktizieren, was seinen letzten Grund natürlich im Wandel der weltanschaulichen Positionen hat.

b. Die Ausbildung des"Neuen Erziehers"

In seinem Aufsatz "Der Bildungsweg des neuen Erziehers auf der Hochschule"[2] fordert Petersen die Universitätsausbildung für alle Lehrer und gibt die folgenden "Richtlinien für die Ausbildung des Berufserziehers an Schulen aller Art":[3] erstens soll das Studium der allgemeinen Erziehungswissenschaft allen Lehrerstundenten ein pädagogisches Grundwissen vermitteln, zweitens sollen sie wenigstens eine außerpädagogische Wissenschaft (Fachgebiet) gründlich studieren und die Befähigung zu wissenschaftlichem Arbeiten auf diesem Gebiet nachweisen, drittens muß dem Studium eine praktische Ausbildung parallel laufen, und viertens ist auf eine umfassende Körperkultur Wert zu legen.

Zu 1.) Der Schwerpunkt der Ausbildung soll also auf dem Studium der Erziehungswissenschaften liegen. Dafür sind 2/3 der Wochenstunden vorgesehen, nur 1/3 verbleibt für das Fachstudium. Die "Erziehungs-

---

[1] Peter Petersen, Ursprung der Pädagogik, S. 138

[2] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 32 ff

[3] Peter Petersen, a.o.O., S. 50

wissenschaften" umfassen allerdings auch psychologische Vorlesungen und Übungen, ferner die Ergänzungsfächer Soziologie, Volkswirtschaft, Philosophie, Rechtswissenschaft und Staatsbürgerkunde. Man fragt sich natürlich, warum Petersen hier eine solche Ausweitung vorschlägt. von seinem Gesamtkonzept her läßt sich dazu folgendes sagen: Das Studium der Ergänzungsfächer soll natürlich nicht Selbstzweck sein, sondern soll den zukünftigen Erzieher in die Lage versetzen, die in der Wirklichkeit vorhandenen erzieherischen und gegenerzieherischen Mächte kennenzulernen, sie zu befragen, zu prüfen, zu bewerten und fruchtbar einzusetzen bezw. die von ihnen drohenden Gefahren abzuwehren.

Zu 2.) Für den Normallehrer der Grund- und Hauptschule sieht Petersen das Studium nur eines Fachgebietes vor. Es soll den Studenten zu "wissenschaftlicher selbständiger Arbeit und zur Fortbildung innerhalb eines Wissensgebietes oder eines technisch künstlerischen Faches"[1] befähigen. Dazu gehört eine Einführung in die Systematik und die "methodische Struktur" des Stoffes, weil davon die unter 3.) geforderte praktische Ausbildung wesentlich mit abhängen wird. Wer Kinder über 15 Jahre unterrichten will, soll allerdings promovieren, damit er über Kenntnisse in drei verschiedenen Fachbereichen verfügt. Dieser Vorschlag enthält bereits das Modell des heutigen "Stufenlehrers", denn so wäre es innerhalb des Ausbildungsrahmens möglich, ohne schwierige Umstände durch ein aufgestocktes Studium in eine höhere Stufe aufzusteigen.

Zu 3.) Die praktische Ausbildung, die Petersen für alle Lehrerstudenten schon während der Studienzeit selbst obligatorisch machen will, soll in eigens dafür eingerichteten Universitätsschulen erfolgen, die zugleich als Versuchs- und Forschungsstätten zu dienen hätten. Die Studenten sollen hier aber nicht nur als sporadische Hospitanten oder Beobachter, sondern als vollintegrierte Glieder der Schulgemeinschaft eingesetzt werden.

Zu 4.) Zur Körperkultur gehören für Petersen Sport, Gymnastik, Rhythmik, Stimmbildung, die zur Steigerung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit, zur Beherrschung der Körperbewegung, zur Fähigkeit des Ausdrucks und nicht zuletzt dazu beitragen sollen, "ein intuitives Verständnis für das zu erlangen, was Kinder, ja, was Menschen überhaupt von ihrem Innenleben durch ihre Bewegung verraten."[2]

Obwohl Petersen für die Jena-Plan-Schule keine Prüfungen und Zeugnisse mehr vorsieht, hält er für das akademische Studium im all-

---

[1] Peter Petersen, Innere Schulreform und Neue Erziehung, S. 50

[2] Peter Petersen, a.o.O., S. 41

gemeinen an den Examina fest. In Sonderfällen sollen sie aber auch auf Antrag erlassen werden können. In diesem Falle ist vom zuständigen Ordinarius dem Studenten eine Bescheinigung über seine Leistungen während der Studienzeit und über seine Befähigung für das Lehramt auszustellen. Ein solcher Vorschlag konnte in der damaligen Zeit, als jeder Professor seine Studenten noch genau kannte, durchaus als realisierbar erscheinen. In der heutigen Massenuniversität dürfte er endgültig der Vergangenheit angehören und - trotz ähnlicher radikaler Anläufe in der Gegenwart - keine Realisierungschancen mehr haben.

SECHSTES KAPITEL

VERGLEICHENDE ZUSAMMENFASSUNG

Ein Vergleich der fünf besprochenen Einheitsschulpläne ist auf mehrfache Weise möglich. Je nach den verwandten Kriterien wird er verschieden ausfallen. Nimmt man die Abgrenzung nach den heute beliebten politischen Maßstäben vor, so könnte man über die dargestellten Zuordnungen hinaus eine polemische Gegenüberstellung von bürgerlichen und sozialistischen Plänen vornehmen. Heinrich Schulz und Paul Oestreich haben ihre Entwürfe bereits selbst in diesem Sinne von anderen abgehoben und ihren Einmaligkeitscharakter unterstrichen. Während Schulz seinen sozialistischen Plan ganz offen von den bürgerlichen absetzt, hat sich Oestreich auf die Etikettierung "bürgerlich" beschränkt und die Kennzeichnung "sozialistisch"vermieden, wohl um interessierten bürgerlichen Pädagogen nicht von vornherein durch eine politische Vorentscheidung den Zugang zur Bewegung der Entschiedenen Schulreformer zu versperren. Abgesehen davon, daß heute bei einer solchen Gegenüberstellung unter dem Stichwort "Entlarvung" eine Verdammung der bürgerlichen Positionen immer von vornherein feststeht, möchten wir aus folgenden Gründen von ihr absehen: erstens werden dann heute die nicht sozialistischen Konzepte stereotyp und ausschließlich danach befragt, ob sie systemerhaltend oder -überwindend wirken, sodaß auf diese Weise so unterschiedliche weltanschauliche und pädagogische Positionen, wie wir sie etwa bei Hein und Petersen finden, in einen Topf geworfen werden müßten, während die offensichtlichen Verbindungslinien, die von Oestreich zu Petersen führen, ganz unter den Tisch fallen oder nur am Rande erscheinen würden; zweitens sind wir der Meinung, daß in einer pädagogischen Untersuchung ein Vergleich verschiedener Schulpläne in erster Linie nach pädagogischen Gesichtspunkten erfolgen sollte. Ausgehend von diesem pädagogischen Hauptvergleich kann dann weiter nach gleichen oder ähnlichen weltanschaulichen Grundpositionen gefragt werden. Es wird sich zeigen, daß bei einem solchen Vorgehen die Verbindungslinien über die Konfrontation "bürgerlich - sozialistisch" hinweglaufen.

Heben wir zunächst die sofort ins Auge springenden Übereinstimmungen in den Auffassungen der einzelnen Autoren hervor: Eine fast völlig gleiche Stellungnahme aller Autoren erfolgt zum Problem der Koedukation, der Konfessionsschule und der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit; eine teilweise Übereinstimmung läßt sich bezüglich der gesellschaftlichen Gebundenheit der Schule, der Verwaltungsorganisation, der Familienerziehung, des Lehrerbildes und der Lehrerausbildung, der inneren und äußeren Schulstruktur und schließlich der weltanschaulichen Grundpositionen feststellen. Wenden wir uns diesen Problemkreisen im einzelnen zu:

1. Koedukation: Zu einer progressiven Vorstellung vom neuen Schulwesen scheint in der damaligen Zeit allgemein die Forderung nach gemeinsamer Erziehung von Jungen und Mädchen gehört zu haben. Sie ergibt sich für alle Autoren aus dem Prinzip der Einheit, wird aber im einzelnen nicht von allen in gleicher Weise begründet. Selbst die Sozialisten Schulz und Oestreich motivieren ihre Forderung unterschiedlich. Während Schulz ganz in der marxistischen Interpretation bleibt und die Gleichberechtigung ins Feld führt, stimmt Oestreichs Hauptargumentation mit der der übrigen Autoren darin überein, daß das Leben, sei es in der Familie, sei es in informellen Gruppierungen, die Koedukation als ein natürliches und fruchtbares Miteinanderumgehen der Geschlechter vorexerziert. Die Begriffe "Leben" und "Natürlichkeit" spielen dabei eine große Rolle. Auch was man von der Koedukation erwartet, ist nicht bei allen Autoren gleich. Man erhofft aber übereinstimmend eine positive gegenseitige Beeinflussung der beiden Geschlechter, sei es auf dem Gebiet der schulischen Leistungen (Tews, Rein), sei es auf moralischem Gebiet, insbesondere auch hinsichtlich der gegenseitigen erotischen Beziehungen (Rein, Schulz). Wenn der konservative Wilhelm Rein von der Koedukation einen Beitrag zur Emanzipation der Frau erwartet, dann argumentiert er ganz im Sinne des Sozialdemokraten Heinrich Schulz, der den Emanzipationsgedanken allerdings über die Ermöglichung gleicher Bildungschancen vor allem mit dem Gedanken der Erziehung zur Arbeitsgemeinschaft verbindet. Erstaunlich an der damaligen Diskussion dieses ganzen Problems ist es, daß man sich dabei einseitig auf amerikanische Verhältnisse beruft, ohne daran zu denken, daß das deutsche Volksschulwesen auf dem Lande ein naheliegendes Objekt diesbezüglicher Untersuchungen gewesen wäre. Vor allem hätte man die oft sehr hochgesteckten Erwartungen an den heimatlichen Verhältnissen prüfen können.

Zusammenfassend ist zu diesem Thema zu sagen, daß die Forderung nach Einführung der Koedukation zum Teil weltanschauliche Gründe hatte. Bei Schulz entspringt sie offensichtlich seinem politischen Grundkonzept, bei Oestreich zum Teil sozialistischen, zum Teil philosophischen Überzeugungen (Lebensphilosophie) und Einflüssen aus der Jugendbewegung. Die beiden letzten Faktoren spielen wohl auch bei Petersen die entscheidende Rolle. Im übrigen kann man allgemein wohl nur insofern von einer weltanschaulichen Entscheidung sprechen, als alle Autoren in dieser Frage einen in ihren Augen fortschrittlichen Standpunkt einnehmen und sich von vorwiegend konservativen Haltungen absetzen.

2. Unentgeltlichkeit des Unterrichts und Lernmittelfreiheit wird von allen Autoren gefordert. Kleine Unterschiede ergeben sich lediglich in deren näherer Begrenzung. So will Tews die Lernmittelfreiheit auf minderbemittelte Schüler beschränken. Da Schulz und Oestreich die Ganztagsschule vorsehen, müssen sie eine kostenlose Schulspeisung für alle Kinder fordern. Auch Rein setzt sich für Schulspeisung ein, sieht sie aber nur für bedürftige Kinder vor. Die Forderung nach Unentgeltlichkeit des Unterrichts und nach Lern- und Lehrmittelfreiheit ergibt sich notwendig aus dem Prinzip gleicher Start- und Bildungschancen für alle Schüler, das in allen besprochenen Einheitsschulplänen gilt. In den sozialistischen Konzepten wird sie außerdem aus dem Gleichheitsprinzip abgeleitet.

3. Stellung zur Konfessionsschule: Die übereinstimmende Ablehnung der Konfessionsschule hat ihren Grund erstens in den von allen Autoren bestätigten negativen Erfahrungen mit der kirchlichen Bevormundung des Schulwesens, zweitens im Prinzip der Einheit, das man durch die Trennung der Schulen nach Konfessionen gefährdet sieht, und drittens in weltanschaulichen Überzeugungen. Abgesehen von Heinrich Schulz macht allerdings keiner der Autoren den Vorschlag einer religionslosen Schule. Tews fordert die Simultanschule, Rein, Oestreich und Petersen wünschen eine Schule mit allgemeinreligiöser Prägung. In dieser Beziehung ist also selbst Paul Oestreich mehr in die Reihen bürgerlicher als sozialistischer Autoren einzureihen. In das von ihm herausgegebene Buch "Bausteine zur Neuen Schule" ist ein in seinem Sinne von Robert Schewatzky entworfener ausführlicher Lehrplan für den Religionsunterricht der Oberstufe aufgenommen, der in seinem Jesusbild bereits eine Position der neuen protestantischen Theologie vorwegnimmt,

wenn er den Abbau des Bildes vom "dogmatisch erhöhten Gottessohn" zu Gunsten des "lebenden homo religiosus" Jesus fordert.[1] Das Motiv des Rückgangs auf das ethische Vorbild Jesu ist auch bei Petersen und Rein festzustellen und bestätigt auch bei diesen Autoren die allgemeine Tendenz zur Überwindung der konfessionellen Schranken im Sinne des Allgemeinheitscharakters der christlichen Religion.

4. Die gesellschaftliche Gebundenheit der Schule: Daß die Schule eine gesellschaftliche Institution sei, wird natürlich von keinem der Autoren bestritten. Unterschiedlicher Meinung ist man lediglich über das Ausmaß ihrer gesellschaftlichen Gebundenheit und über die Möglichkeit ihrer pädagogischen Autonomie. Im Konzept Reins wird die neue Einheitsschule sowohl von gesellschaftlichen Bedürfnissen als auch von pädagogischen Gesichtspunkten aus entworfen. Johannes Tews begründet zwar die Notwendigkeit des neuen Einheitsschulsystems von den veränderten gesellschaftlichen Strukturen her, läßt aber gemäß dem liberalen Individualitätsprinzip keine dirigistische Beeinflussung des Bildungs- und Ausbildungsganges durch gesellschaftliche Gruppen zu. Rein und Tews sind die beiden einzigen Autoren, die einseitig von der Voraussetzung ausgehen, daß sich die Schule in ihrer Organisation den derzeitigen gesellschaftlichen Strukturen anzupassen habe, aber sie interpretieren letztere in einer voneinander abweichenden Weise: während Tews eine Angleichung der verschiedenen gesellschaftlichen Schichten feststellen zu können glaubte, hält Rein an deren traditioneller Dreiteilung fest. Oestreich dagegen entwirft seinen Plan weniger unter Berücksichtigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Belange als vielmehr im Blick auf eine zukünftige Gesellschaft; von deren Idealbild her erhält die Schule ihre Organisationsform. Darum wird sie dem Einfluß gegenwartiger gesellschaftlicher Gruppen so weit wie möglich entzogen und in der radikalsten Form der Selbstverwaltung unterstellt. Bei Heinrich Schulz ist die Schule wieder ganz und gar eine gesellschaftliche Institution, ihre gesellschaftlichen und pädagogischen Belange decken sich völlig. Im Gegensatz dazu plante Petersen seine Schule unter Dominanz der pädagogischen Gesichtspunkte; entsprechend seiner realistischen Grundposition wird die Gesellschaft als Ganzes nicht idealisiert, und auch die einzelnen gesellschaftlichen Gruppen werden nicht nach ihrem tatsächlichen Einfluß, sondern nach ihrer Relevanz für die Erziehung befragt. Die gesellschaftliche Abhängigkeit der Schule wird von ihm natürlich nicht geleugnet, aber sie steht nicht

---

[1] Paul Oestreich, Bausteine zur Neuen Schule, S. 74 - 87

im Vordergrund der Betrachtung.

5. Die Verwaltungsorganisation der Schule: Die Vorstellungen aller Autoren über die Verwaltungsorganisation der zukünftigen Einheitsschule laufen auf eine Demokratisierung sowohl des inneren Schullebens als auch der äußeren Verflochtenheit der Schule in den staatlichen Verwaltungsapparat hinaus.

Bezüglich der inneren Organisation scheint es allgemein das Leitbild der Reformpädagogen gewesen zu sein, daß die herausragende Stellung des Direktors, "von dem man erwartete, daß er die Schule verkörpere"[1], abgebaut werden müsse und daß an seine Stelle ein Lehrerkollegium zu treten habe, in dem dem Direktor lediglich noch die Rolle eines primus inter pares zukomme. Oestreich hat die innere Demokratisierung der Schule auch auf die Schüler ausgedehnt, wenn er sich die Schule als einen Wirtschaftskomplex vorstellt, in dem die Schüler aus erzieherischen Gründen vor Ernstaufgaben gestellt werden und infolgedessen zusammen mit den Lehrern die Verantwortung für die gesamte Organisation mitübernehmen sollen. Petersen ist nicht ganz so weit gegangen, hat aber den Schülern für die Gestaltung des Schullebens und auch des Lehrplans im Gruppenunterricht in erheblichem Maße das Mitbestimmungsrecht gegeben.

Das Problem der Verwaltungsorganisation des Schulwesens in seiner Verquickung mit den gesellschaftlichen Gruppen, die es von außen entscheidend mitbestimmen, ist vor allem von Rein und Schulz behandelt worden. Bei Tews erfahren wir nur indirekt etwas von seinen Vorstellungen darüber: In seiner Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik der Sozialdemokraten erwähnt er anerkennend deren Einsatz für eine Demokratisierung der Schule nach 1918, spricht ihnen aber die Originalität ab. Rein und Schulz nennen als die gesellschaftlichen Gruppen, die an der Gestaltung des Schulwesens in erster Linie interessiert sind und denen darum ein Mitspracherecht zuzugestehen sei, übereinstimmend die Eltern, die Lehrer, die Gemeinden und den Staat. Während Rein den Kirchen ebenfalls ein Mitbestimmungsrecht zubilligt, weist Schulz ihren Anspruch strikt zurück. Für eine Mitentscheidung der Lehrer setzt sich außer Rein und Schulz auch Tews ein. Natürlich sprechen die einzelnen Autoren diesen gesellschaftlichen Gruppen eine unterschiedliche Bedeutung zu. Das gilt im besonderen für die Familie und den Staat.

---

[1] J. Tews, Aus Arbeit und Leben, S. 104

Die unterschiedlichen Auffassungen von der Bedeutung der Familie für die Erziehung bezeichnen eine der wenigen Stellen, wo eine eindeutige sozialistische oder bürgerliche Zuordnung der Autoren möglich wird. Die Sozialisten Schulz und Oestreich sprechen der Familie nicht nur das Recht auf die Erziehung ihrer Kinder ab, sondern wehren sich auch gegen die Meinung, daß die Schule in ihrer inneren Gestaltung familiären Charakter tragen müsse. Oestreich dreht den Spieß sogar um und will die Schule zu einer sozialen Anstalt machen, aus der die Familie ihre Normen und Ziele ablesen müsse.

Rein, Tews und Petersen erkennen dagegen das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder voll an und halten besonders für die frühkindliche Erziehung das Leben in der Familie für unerläßlich. Rein und Tews haben dabei aber die damalige Familie doch durchaus kritisch gesehen. Sie weisen wie die Sozialisten auf ihren Funktionsverlust hin, ziehen aus diesem Sachverhalt aber andere Konsequenzen. Beide plädieren für Sanierungsmaßnahmen, die "auf eine Gesundung und Sicherung des Familienlebens abzielen."[1] Tews prangert darüber hinaus das vorwiegend schichtenspezifische Prestigedenken der Eltern in Bezug auf den Schulbesuch ihrer Kinder an und hält hier ein Umdenken für unbedingt erforderlich.

Mit der Beurteilung der Familie hängt aufs engste die Auffassung von der Bedeutung des Kindergartens zusammen: Pflichtbesuch in den sozialistischen und freiwilliger Besuch in den übrigen Plänen ergeben sich folgerichtig aus den Stellungnahmen zur Familienerziehung.

Die Abhängigkeit der sozialistischen Beurteilung der Familie und der zugehörigen Folgerungen von der entsprechenden weltanschaulichen Grundhaltung ist unverkennbar; Rein kann sich mit seinen Auffassungen auf diesbezügliche Stellungnahmen Herbarts berufen; bei Tews kann man auf das alte liberale Anliegen hinweisen, das freie Erziehungsrecht der Eltern zu schützen, und Petersens Hochschätzung der Familie als Ursprungsgemeinschaft wiederum ist in seiner philosophischen Grundposition verankert.

Daß der Staat Träger des Schulwesens sein sollte, wird von keinem der behandelten Autoren bestritten. Unterschiedliche Auffassungen bestehen aber hinsichtlich des Ausmasses seiner Einflußnahme. Auch ist man verschiedener Meinung über die Frage, ob dem Reich oder den Ländern die schulpolitische Hauptverantwortung übertragen werden soll.

---

[1] W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung, I, 8

während Schulz einen leidenschaftlichen Kampf für die Zentralisierung und damit für die Kompetenzausweitung des Reiches führt, plädieren Rein und Petersen für eine Dezentralisierung und wollen einem Reichsschulamt lediglich beratende Funktionen zuerkennen. Nach 1918 hat Schulz als Staatssekretär im Reichsinnenministerium und damit als einer der Hauptverantwortlichen für das deutsche Schulwesen den Erlaß eines Reichsschulgesetzes angestrebt. Diese Forderung war kein ursprünglich sozialistisches Anliegen. Schulz hat recht, wenn er in den §§ 22 - 28 der Reichsverfassung vom 28.3.1849 Vorläufer eines solchen Gesetzes sieht. Der Gedanke entsprang also der liberalen Tradition und wurde demzufolge auch vom Deutschen Lehrerverein aufgegriffen und auf seiner Tagung zu Pfingsten 1874 in das Programm aufgenommen. Angesichts dieses Tatbestandes taucht dann allerdings die Frage auf, warum Georg Kerschensteiner als liberaler Abgeordneter im Reichstag vor 1918 sich so entschieden gegen eine Reichsschulbehörde ausgesprochen hat. Schulz stellt diese Frage allgemein an die liberale Fortschrittspartei und kommt zu dem Schluß, daß nur die Rücksichtnahme auf ihre kapitalistischen Wähler sie zu solcher "Gesinnungsverleugnung" habe bringen können. Ob er mit dieser Behauptung im Falle Kerschensteiner recht hat, ist sehr zu bezweifeln, denn dessen Abneigung gegen das Reichsschulgesetzt hatte ihren Grund primär in seiner positiven Beurteilung des föderativen Prinzips und in seinem Mißtrauen gegen sozialistische Zentralisierungswünsche. Er sah in der von Schulz so sehr beklagten "Buntscheckigkeit" der deutschen Nation nicht nur keinen Nachteil, sondern vielmehr eine große Bereicherung und meinte: "Wir können dem Schicksal gar nicht genug dankbar sein, daß wir die verschiedenartigsten Kulturzentren haben."[1] Wenn Schulz behauptet, daß Zentralisierung nicht in jedem Falle Gleichmacherei und Schablone bedeuten müsse, dann hat er damit sicherlich recht, aber er relativiert diese Aussagen, wenn ihm als Ideal für die Neugestaltung des deutschen Schulwesens die französische Schulorganisation vorschwebt, die er wegen ihrer straffen Zentralisation für die modernste und leistungsfähigste in Europa hält. Auch der liberale Tews hatte sich bei einem Pariser Aufenthalt intensiv mit dem französischen Schulwesen befaßt, war aber keineswegs positiv beeindurckt worden. Kerschensteiner vollends stellte in den Reichstagsdebatten das französische System als ein unter deutschen Verhältnissen nicht akzeptables und gefährliches Beispiel für einen konsequenten Zentralismus dar. Für die Liberalen galten

---

[1] Heinrich Schulz, Der Weg zum Reichsschulgesetz, S. 106

vor allem die Schweiz, Großbritanien und Amerika, wenn man überhaupt von Vorbildern reden will, als vorbildlich. In der Tat verdankt die Schulorganisation in diesen Ländern in starkem Maße ihre Ausprägung liberalen Einflüssen. Rein und Petersen haben sich der liberalen Auffassung weitgehend angeschlossen; sie erkennen zwar gewisse zentrale Funktionen des Staates an, ziehen im übrigen aber die amerikanische Regelung der französischen vor. Bei Petersen, der dem Liberalismus sonst sehr kritisch gegenübersteht, hat das seinen Grund vor allem darin, daß er seinen Schulplan – wie gesagt – ganz von seinem Erziehungsverständnis her, also eindeutig pädagogisch entwirft und konkretisiert und alle Ansprüche und Mächte, die von außen den Erziehungsprozeß in der Schule stören oder das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Ausbildung einseitig in Richtung auf das Berufsbildungsprinzip hin verschieben könnten, auf ein Mindestmaß beschränken möchte. Auch von Heinrich Schulz wäre zu sagen, daß seine Demokratisierungsvorschläge den liberalen Vorstellungen näher stehen als dem utopischen Autonomie-Modell von Paul Oestreich.

6. Das Lehrerbild und die Lehrerbildung: H.K. Beckmann hat in dem "Funk-Kolleg Erziehungswissenschaften"[1] das Selbstverständnis der Lehrerschaft in der für unseren Zusammenhang relevanten Zeitspanne kritisch untersucht. In den Mittelpunkt seiner Kritik stellt er eine Definition des Erziehers, die Georg Kerschensteiner in seinem Buch "Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung"[2] gegeben hat:

> Der Erzieher ist eine im geistigen Dienste der Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte, dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Bestätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet.[3]

Obwohl Beckmann dies Lehrerbild nicht vollständig ablehnen kann, hält er es wegen der ausschließlich idealistischen Bestimmung des Erzieherberufes nicht mehr für zeitgemäß. Verdächtig in der obigen Definition sind ihm vor allem die Forderungen nach "reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen" und nach persönlicher Befriedigung in der Ausübung dieses Berufes. Er bemängelt weiter die Vernachlässigung von Status- und Besoldungsfragen und unterstellt Kerschensteiner die Auffassung, daß der Erzieher das Kind nach seinem Bilde zu formen hätte. Dem stellt er die Forderung entgegen, daß "'der Zögling vielmehr zu sich

---

[1] Funk-Kolleg Erziezungswissenschaft, (Fischer Bücherei 1970), I, 216 ff.
[2] Georg Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, (Leipzig-Berlin, 1930, 3. Aufl.)
[3] Georg Kerschensteiner, a.o.O. S. 46 (zitiert nach Beckmann)

selber kommen'" müsse.[1] Dem idealistischen Selbstverständnis der damaligen Lehrerschaft, das nach seiner Meinung ganz auf die Persönlichkeit des Lehrers abgestimmt ist und auf kaum rational erfaßbaren Fähigkeiten und Tugenden und auf idealistischen Sollensvorschriften beruhe, will er ein "realistisches" Lehrerbild entgegensetzen, das von den Haupttätigkeiten des heutigen Lehrers aus zu entwerfen sei, den er in erster Linie als einen Fachmann für Unterricht gesehen wissen will. Ein solcher Fachmann könne der Lehrer aber nur werden, wenn er eine entsprechende Berufsausbildung erhalte, die aus einem Lehrfachstudium und aus einer berufswissenschaftlichen Ausbildung in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Soziologie bestehen müsse. Beckmann bestreitet auch entschieden einen Wesensunterschied der verschiedenen Lehrerkategorien: das "Lehrersein" sei vielmehr in allen Schularten grundsätzlich gleich. Aus dieser These ergibt sich dann folgerichtig die Forderung nach dem Stufenlehrer.

Da Beckmann das von Kerschensteiner gezeichnete Lehrerbild als ein "Exempel seiner Zeit" und als charakteristisch für die Reformpädagogen bezeichnet, muß seine Kritik auch die von uns besprochenen Autoren treffen. Es soll daher im Folgenden untersucht werden, ob das mit Recht so ist. Weiterhin soll der Frage nachgegangen werden, ob die heutigen Vorstellungen vom Lehrer und die Forderung nach einer entsprechenden neuen Lehrerbildung wirklich neu sind oder nicht schon in den damaligen Vorschlägen enthalten waren.

Grundsätzlich ist zu sagen, daß im Entwurf eines Lehrerbildes zwei verschiedene Akzente gesetzt werden können. In dem einen Falle wird der gesellschaftliche Auftrag des Lehrers im Vordergrund stehen, im anderen sein Dienst an den zu erziehenden jungen Menschen. Beide Aspekte sind nicht streng zu trennen, weil die Institution Schule ja ebenfalls - wie oben ausführlicher dargelegt - einer solchen doppelten Aufgabenstellung unterliegt. Dort nun, wo politische oder schulpolitische Intentionen im Vordergrund der Schulpädagogik stehen, wird sich der Schwerpunkt der Forderungen an den Lehrer auf Status-, Ausbildungs- und Besoldungsfragen verlagern, während in rein pädagogischen Konzepten der Entwurf eines erzieherischen Berufsethos am wichtigsten wird, das vom zu erziehenden Kinde her definiert wird. Von daher erklärt sich das fast völlige Fehlen von soziologischen Erörterungen, von Status- und Besoldungsfragen in den pädagogischen Entwürfen von Rein und Petersen. Auch bei Oestreich spielen diese Probleme keine

---

[1] Funk-Kolleg, I, 217

größere Rolle. Sie treten dagegen bei Schulz und Tews in den Vordergrund, einfach deshalb, weil beide nicht in erster Linie als Erzieher, sondern als Vertreter einer Lehrerorganisation oder im Auftrage einer politischen Partei, also im gesellschaftlichen Raum, argumentieren und agieren. Die Statusfrage wird aber doch auch von Petersen und Oestreich insofern berührt, als sie das "Lehrersein", um mit einem Begriff Beckmanns zu sprechen, ebenfalls wie dieser als in allen Schulsituationen, Schularten oder Schulstufen grundsätzlich gleicher Art bestimmen und infolgedessen für alle Lehrerkategorien die gleiche Grundausbildung vorschlagen. In diesem Punkte besteht zwischen Tews, Schulz, Oestreich und Petersen völlige Übereinstimmung. Ihre Forderung nach Einheitlichkeit des Lehrerstandes und ihre Begründungen dafür unterscheiden sich somit in keiner Weise von der heutigen Auffassung Beckmanns. Rein macht in dieser Hinsicht eine Ausnahme. Er sieht Unterschiede zwischen den Lehrern der verschiedenen Schularten, begründet die Ungleichartigkeit allerdings nicht vom pädagogischen Berufswissen, sondern von unterschiedlichen gesellschaftlichen Ansprüchen an die verschiedenen Ausbildungsgänge her. Im übrigen wäre entsprechend seinem Erziehungsverständnis auch für ihn der Stufenlehrer durchaus denkbar, da das Kernstück des Erziehungsauftrages und die Beherrschung der Methode für alle Lehrerarten gleich ist.

Die Behauptung Beckmanns, daß das Selbstverständnis der damaligen Lehrerschaft persönlichkeitsgebunden gewesen sei, besteht zu Recht. Bei Rein kommt von seinem Verständnis des erziehenden Unterrichts und der Zucht her der Persönlichkeit des Erziehers große Bedeutung zu, der im Unterricht einen hohen sittlichen Auftrag zu erfüllen hat. Tews kann sich das Erziehungsgeschehen gar nicht anders vorstellen als gewirkt durch ein Erziehungsgefälle zwischen Erzieher und Zögling. Oestreich fordert den totalen Erzieher, der bestes Menschentum zu repräsentieren hat. Und auch für Petersen ist es eine selbstverständliche Voraussetzung für die Erfüllbarkeit des Erziehungsauftrages, daß der Lehrer Persönlichkeit sei; das bedeutet zwar nicht, daß er vollkommen zu sein habe, er muß aber ein Reifegefälle herstellen können, also dem Kinde im Vergeistigungsprozeß ein Stück voraus sein. Wer die Erziehung von einem Erziehungsgefälle abhängig macht, setzt immer eine Überlegenheit des Erziehers in irgendeiner Hinsicht voraus. Für alle unsere Autoren ist es auch selbstverständlich, das volle persönliche Engagement des Erziehers zu fordern. Petersen erwartet von ihm den "vollendeten Dienst" am werdenden Menschen, was mehr ist als die Ver-

antwortung der Gesellschaft gegenüber, die Beckmann an der Definition Kerschensteiners als noch zeitgemäß akzeptieren will. Charakteristisch ist es schließlich, daß diese Einheitsschulpläne sich auf den Geist Pestalozzis berufen und ihr Berufsbild des Lehrers im Rückgriff auf ihn entwerfen. Die Unterstellung Beckmanns, daß ihre Verfasser alle Erziehung im Grunde als Formung nach ihrem eigenen Bilde verstanden hätten, muß in den Ohren eines Reformpädagogen ungeheuerlich klingen. Leider nennt Beckmann keine konkreten Beispiele. Aus der Definition Kerschensteiners kann das jedenfalls nicht herausgelesen werden, es sei denn, man würde Beeinflussung einfach mit Formung gleichsetzen. Abgesehen von Schulz, der ausdrücklich eine Erziehung zum sozialistischen Menschen anstrebt, ist das Ziel der Erziehung bei allen anderen Autoren die Autonomie des Zöglings, und selbst dort, wo die Hinführung zur Gemeinschaft als Ziel angegeben wird, ist diese immer als eine in Freiheit zu vollziehende gedacht. Die Interpretationen Petersens von Autorität, Führung, Macht sind Musterbeispiele für ein Erziehungsverständnis, das dem heranwachsenden Menschen zur Selbstwerdung verhelfen will.

Die Akzentierung der Persönlichkeit des Erziehers im Selbstverständnis der damaligen Lehrerschaft darf nun aber auf keinen Fall so verstanden werden, als sollten damit die fachlichen Qualifikationen in den Hintergrund geschoben oder ganz außer acht gelassen werden. Das von Beckmann postulierte Lehrerbild des "Fachmannes für Unterricht" ist nicht neu. Es wurde, wie bemerkt, bereits von Herbart und in Anlehnung an ihn von Rein entworfen. Auch in den Vorschlägen von Tews, Oestreich und Petersen ist es enthalten und drückt sich dort in der Forderung nach einer gründlichen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung aus, die bei Oestreich und Petersen weit umfangreicher ausfällt als bei Beckmann. Sie soll bei Petersen ein Studium in den Fächern Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Volkswirtschaft, Philosophie, Rechtswissenschaft und Staatsbürgerkunde sowie eine praktische Ausbildung in Universitätsschulen umfassen. Während nach Beckmann der zukünftige Lehrer seine Studienzeit je zur Hälfte zwischen den gewählten Unterrichtsfächern und den "Berufswissenschaften" Pädagogik, Psychologie und Soziologie aufteilen soll, hat Petersen 2/3 der Studienzeit für die Erziehungswissenschaft und 1/3 für die Fachwissenschaften vorgesehen. Aber darüber hinaus würden sich mit Petersen auch alle anderen von uns genannten Autoren prinzipiell gegen das von Beckmann entworfene Lehrerbild wenden, weil es ihnen zu eng und einseitig

erscheinen muß. Die Diskussion, die sich im Funk-Kolleg an die Beckmannschen Ausführungen angeschlossen hat, enthält bereits die Kritik, die auch unsere Autoren vorgebracht hätten: daß der Lehrer nicht nur als"Fachmann für Unterricht", sondern umfassender als "Fachmann für Unterricht und Erziehung" definiert werden muß. Außerdem sollte ein Bild des Lehrers doch wohl mehr enthalten als die bloße Beschreibung seiner praktischen Aufgaben; Beckmann aber setzt das Ethos dieses Berufes einfach mit seinen Tätigkeiten gleich. Nicht umsonst haben Tews und Petersen für die Artikulierung ihres Lehrerbildes beim Arztberuf Anleihen gemacht. Dessen Ethos kann doch auch nicht ausschließlich von den ärztlichen Fachaufgaben und der fachlichen Qualifikation her bestimmt werden.

7. Die äußere und innere Struktur der Schule: Das Urteil über Einheitsschulpläne in Vergangenheit und Gegenwart wird heute in erster Linie von der Beantwortung der Frage abhängig gemacht, inwieweit sie das Verhältnis von Differenzierung und Einheit in Schulleben und Unterricht in befriedigender Weise lösen. Eine unterschiedliche Berücksichtigung beider Prinzipien kann ihren Grund entweder in abweichenden Interpretationen gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, Tendenzen und Forderungen oder in einem unterschiedlichen Erziehungs- und Bildungsverständnis der einzelnen Autoren haben, das wiederum verschiedene weltanschauliche oder philosophische Grundpositionen vermuten läßt. Es erscheint naheliegend, die betonte Berücksichtigung des Einheitsprinzips auf nationale und soziale Motive oder sozialpädagogische Auffassungen der Verfasser von Einheitsschulplänen zurückzuführen, dagegen den Grad der Differenzierung von der mehr oder weniger starken individualistischen Komponente ihres Erziehungsverständnisses abhängig zu sehen. Eine solche eindeutige Zuordnung ist jedoch hinsichtlich des sozialen Motivs nicht ohne weiteres möglich, da es sich nicht überall in gleicher Weise ausdrückt. Man kann dem sozialen Ganzen ja entweder mehr über die Förderung der Individuen oder unmittelbar über die Pflege der Gemeinschaftswerte dienen wollen. So ist es z.B. auch durchaus sozial gedacht, wenn man eine möglichst weitgehende Differenzierung des Schulwesens fordert, um die Individualität eines j e d e n Kindes zu der ihr angemessenen Höchstform sich entwickeln zu lassen. Wo man in dieser Weise um des Kindes willen sozial denkt, dort wird also immer die Schaffung gleicher Bildungschancen oder die Förderung der individuellen Begabungen, Neigungen und Wünsche a l l e r Kinder im Mittelpunkt stehen. Wo dagegen die Gemeinschaft als

solche im Vorderung steht, wird sie auch das Endziel alles erzieherischen Bemühens sein. In der damals aktuellen Diskussion über das Thema "Individuum und Gemeinschaft" fehlen beide Aspekte des sozialen Motivs in keinem Konzept. Erst die Schwerpunktsetzung ist dann verschieden.

Das nationale Motiv drängt allerdings in all den erörterten Schulplänen eindeutig auf Einheit, wenn es auch wiederum sehr verschieden interpretiert wird. Seine Spannweite reicht von nationalstaatlichen Gedanken bei Rein und Tews über sozialistische Volksauffassungen bei Schulz und Oestreich zum ethnisch-geistigen Volksbegriff bei Petersen. Alle Autoren aber verbindet, einer Zeitströmung entsprechend, die Betonung des deutschen Bildungsgutes. Auffällig ist ferner die Gemeinsamkeit in der Zusammenschau des nationalen und weltbürgerlichen Gedankens bei Rein, Oestreich und Petersen. Sie würde auch in das sozialdemokratische Konzept von Heinrich Schulz passen und nur in orthodox-marxistischen Schulplänen nicht möglich sein. Das damals von Windelband im Anschluß an entsprechende Gedanken der deutschen idealistischen und romantischen Philosophie erneut artikulierte Verhältnis des Nationalgedankens zur Idee des Weltbürgertums muß weithin Anerkennung gefunden haben.

Wilhelm Rein: Rein selbst hat hinsichtlich der hier anstehenden Strukturfragen seinen Einheitsschulentwurf in einer Position der Mitte gesehen. Diese Standortangabe wurde in unseren Ausführungen auch nicht in Frage gestellt. Die Stellungnahme dazu ist aber abhängig von der Antwort auf die Frage, zwischen welchen Positionen die Mitte liegen soll. Nimmt man ein Kontinuum an, dessen äußerste Pole durch reaktionäre bezw. radikale Schulvorstellungen markiert werden, dann ist gegen die Charakterisierung des Reinschen Entwurfs als Mittelposition nichts einzuwenden. Mißt man ihn jedoch am Einheitsgedanken, dann würde er die Stellung in der Mitte verlieren, da er das Prinzip der Einheit ja lediglich in einer (reduzierten) Bildungseinheit und durch Durchlässigmachen der alten Schultypen, nicht aber durch Vereinheitlichung der gesamten äußeren Schulorganisation realisieren will. Auch dem sozialen und nationalen Prinzip soll hier nicht durch Schaffung eines neuen Schultyps, sondern durch Erziehung zu nationaler und sozialer Gesinnung - wobei das soziale Moment ganz in das nationale eingebettet ist, sodaß beide miteinander zu einem einzigen nationalsozialen verschmelzen - und durch Gewährung gleicher Bildungschancen

an alle auf dem Wege über die Durchlässigmachung der traditionellen Schulformen Rechnung getragen werden. Ob aber diese Durchlässigkeit tatsächlich gleiche Bildungschancen gewährleisten würde, ist zu bezweifeln. Oestreich hat die im Prinzip ähnliche Regelung bei Tews als zu kompliziert bezeichnet, der gleiche Vorwurf würde den Vorschlag Reins treffen. Auch der zur Einheit drängende Systemgedanke in Reins pädagogischer Theorie reicht allein zur praktischen Durchführung einer Vereinheitlichung des Schulwesens nicht aus, da er ideeller Natur ist und nicht unbedingt einer realen Entsprechung in der Wirklichkeit bedarf.

Eine reiche Differenzierung der inneren Schulstrukturen kann Rein, obwohl seine pädagogische Theorie im ganzen als individualistisch gekennzeichnet werden müßte, von seinem Erziehungsverständnis her nicht wollen. Die Herbartsche Auffassung vom Wesen und von den Aufgaben der Allgemeinbildung, die nicht von der individuellen Spezialbegabung ausgeht, sondern an eine breite Skala von für die Erziehung gleich notwendigen Interessen anknüpft, verbietet eine frühzeitige Berücksichtigung individueller Neigungen.

Johannes Tews: Helmut Sienknecht hat den Einheitsschulplan von Johannes Tews als einen der radikalsten bezeichnet, der "in vieler Hinsicht die Motive der Einheitsschulbewegung (zusammenfasse)"[1]. Radikal ist er insofern, als er eine Schulorganisation vorsieht, in der die sozialen und konfessionellen Trennungen wegfallen und zu der ein einheitlicher Lehrerstand gehört. Es soll auch nicht bestritten werden, daß die konservativen Parteien und die konservative Lehrerschaft ihn als radikal empfinden mußten. Aber es ist doch die Frage zu stellen, ob das vorgeschlagene Schulsystem auch in Bezug auf seine innere Einheit und seine Differenzierungsmöglichkeiten wirklich so fortschrittlich war. Und das wird man insofern verneinen müssen, als es doch wieder die alten Schultypen vorsah und als für die soziale Integration wie für die Differenzierung in Schulleben und Unterricht durchaus weitergehende Möglichkeiten denkbar wären. Der Plan Oestreichs ist entschieden radikaler, und es ist daher nicht unverständlich, daß er den von Johannes Tews - nun ins andere Extrem fallend - bürgerlich-konservativ genannt hat. Will man den Tewsschen Schulentwurf angemessen bestimmen, so bietet sich wieder eine Position der Mitte an.

Eine soziale Vereinheitlichung des Schulwesens erstrebt Tews sowohl auf Grund außerschulischer gesellschaftlicher Motive, als auch -

---

[1] Helmut Sienknecht, Der Einheitsschulgedanke, S. 166

und zwar in weit stärkerem Maße - von den Bedürfnissen der Kinder her, für die er gleiche Bildungschancen und gleiche Förderungsmöglichkeiten fordert. Die Einheitlichkeit will er in erster Linie durch Erleichterung der Übergänge zwischen allen Schultypen erreichen, um den Begabten aller Volkskreise die gleichen Aufstiegschancen zu geben. Die alten traditionellen Schulformen bleiben also hier weitgehend erhalten, und abgesehen von der üblichen Unterscheidung von Volks-, Mittel- und Oberschulen, die sich bei Tews allerdings erst nach dem 6. bezw. nach dem 10. Schuljahr aus dem einheitlichen Unterbau ausgliedern sollen, erfolgt eine weitere äußere Differenzierung für die Volks- und Mittelschule überhaupt nicht. Mit den von ihm vorgesehenen fünf Oberschulzügen vom 10. Schuljahr ab ist Tews aber in der Differenzierung der Oberstufe damals wohl am weitesten gegangen.

Heinrich Schulz: Die Schule soll nach der Auffassung von Heinrich Schulz die sozialistische Vorstellung der Gemeinschaft von Hand- und Kopfarbeitern, von Männern und Frauen bereits unter Jugendlichen realisieren. Zugleich aber muß sie dem "unbedingten Recht jedes Einzelnen auf jede Schulgattung"[1] gerecht werden. Das individuelle Recht jedes einzelnen Kindes auf gleiche Start- und Bildungschancen ist hier also eine selbstverständliche Implikation des Gemeinschaftskonzepts: die letztlich als Ziel angestrebte Arbeitsgemeinschaft ist zugleich der Grund der Möglichkeit und der Ort der individuellen Entfaltung. Allerdings behält die soziale Integration immer den Vorrang vor aller Differenzierungsnotwendigkeit, was sich z.B. auch darin zeigt, daß in keinem anderen Plan die erste Differenzierung so spät einsetzt wie in dem Entwurf von Heinrich Schulz. Sie soll erst dann beginnen, wenn für einen großen Teil der Jugend die Vorbereitung auf den Beruf beginnt. Die hier auf Karl Marx zurückgehende pädagogische Forderung nach Entfaltung aller Fähigkeiten der heranwachsenden Jugend impliziert also keineswegs von vornherein eine weitgehende Differenzierung der äußeren Schulstrukturen, denn diese Aufgabe wird nun entsprechend dem hier vorliegenden, oben erörterten Begabungsverständnis vorrangig interpretiert als Forderung nach größtmöglicher allgemeiner Formalbildung für a l l e Kinder, die erst nach dem 10. Schuljahr Schwerpunktsverlagerungen in Richtung auf den späteren Beruf zulasse.

Paul Oestreich: Paul Oestreichs Schulplan, der den Unterricht bereits in Kern- und weitgehend differenzierte Kursarbeit aufgliedern

[1] Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, S. 51

will, entspricht, abgesehen von seinen weltanschaulichen Implikationen, wohl am meisten den heutigen Vorstellungen von der integrierten Gesamtschule.. Helmut Sienknecht vergleicht Oestreichs Differenzierungsvorschläge mit der Organisation amerikanischer High-Schools, und in der Tat steht das Spektrum der angebotenen Fächer in seiner Reichhaltigkeit dem amerikanischen Angebot kaum nach. Die heutige Problematik des Kursunterrichts und des Verhältnisses von Kern und Kurs, wie sie Franz Wellendorf[1] beschrieben hat, kann bei Befolgung der Vorschläge Oestreichs kaum auftreten; denn erstens beschneidet er das Mitspracherecht der Eltern über die Schullaufbahn des Kindes und schaltet damit die häufig störende elterliche Mitentscheidung bei der Wahl der Kurse weitgehend aus; zweitens soll durch die Fülle des Gebotenen ein Maximum an gleichen Startchancen erreicht und durch die Einführung der Ganztagsschule auch die gleichmäßige Förderung möglichst aller Kinder garantiert werden. Obwohl der Plan Oestreich also gleiche Start- und Bildungschancen für alle intendiert, sollte man jedoch bei der Übertragung dieser heutigen Begriffe auf jenen Entwurf vorsichtig sein. Oestreichs selbst hat sich sehr kritisch über die Forderung nach für alle Kinder gleichen Bildungschancen geäußert und sie als typisch für eine Aufstiegsgesellschaft abqualifiziert. Er sieht darin nur "wohlgemeinte Schulreformen", durch die möglichst alle Begabten auch aus den niederen Ständen "hochgetrimmt" werden sollen und macht der Gesellschaft den Vorwurf, zu diesem Zwecke nichts weiter fertiggebracht zu haben, als Schulen zu entwerfen und einzurichten, in denen die Intellektualierung gezüchtet und die Entstehung eines gelehrten Proletariats gefördert würden. Es gehe nicht um die Frage, welche Schule die höchste Abiturientenquote erreichen könne. Seine sozialen Motive sind viel umfassender. Er will eine Schulgemeinschaft, in der die vollkommenste Erziehung, Bildung,Ausbildung jedes Einzelnen von seinen Möglichkeiten her - unter gleicher Anerkennung jedes Bildungs- und Ausbildungsganges, unabhängig von Intelligenzquotient, Zensuren, Prestige und Verdienstmöglichkeiten - selbstverständlich ist. Eine unterschiedliche Bewertung der Kurse, wie sie Wellendorf befürchtet, kann bei Oestreich nicht aufkommen, weil in seiner Schule alle Fächer grundsätzlich als gleichwertig betrachtet werden, was sich exemplarisch vor allem darin bekundet, daß alle Kinder gleichmäßig auch polytechnisch gebildet werden sollen.

---

[1] Joachim Lonmann, ng., Gesamtschule - Diskussion und Planung, S. S. 96 - 118 Weinheim - Berlin - Basel, 1969

Auch das in heutigen integrierten Gesamtschulen nicht selten auftretende Problem der Diskrepanz zwischen Kern- und Kursunterricht hinsichtlich ihrer Leistung für die soziale Integration der Schülerschaft kann in einer Schule nach den Vorstellungen Oestreichs kaum akut werden, vorausgesetzt natürlich, daß nicht nur ihre Organisation, sondern auch ihre Stellung in der Gesellschaft so abgesichert ist, wie es Oestreich vorschlägt; denn erstens bleibt der Kernunterricht dann Zentrum der gesamten Unterrichtsarbeit und beschränkt sich keineswegs, wie es Wellendorf für die heutige integrierte Gesamtschule als typisch annimmt, vorwiegend auf die musischen Fächer, und zweitens wird hier dem Gemeinschaftsgedanken auch nicht ausschließlich im Kernunterricht Genüge getan, sondern er durchzieht das gesamte Schulleben: die totale individuelle Erziehung, Bildung und Ausbildung vollzieht sich innerhalb einer totalen Gemeinschaft.

Peter Petersen: In der Jena-Plan-Schule sollte - das war ihre pädagogische Grundintention-die durch Erfahrung und wissenschaftliche Reflexion gewonnene Erkenntis, daß eine positive Erziehung maximal nur in einer geistig-sittlichen Gemeinschaft geschehen kann, bewußt und radikal realisiert werden. Erziehung durch und für die Gemeinschaft heißt also hier auf einen kurzen Nenner gebracht, das Losungswort, mit der ausdrücklichen Implikation, daß diese Gemeinschaft weder eine Klassen- noch eine schichtenspezifische Gruppierung sein sollte. Mit dieser Grundausrichtung auf die Gemeinschaft verband sich aber gleichzeitig die Forderung, daß die Individualbesorgung nicht zu kurz kommen dürfe. Die später vorgenommene äußere Differenzierung der Schularbeit nach Kern- und Kursunterricht war zunächst nicht vorgesehen, sie ergab sich erst aus der praktischen Erfahrung im Gruppenunterricht. Man kam ihr nur zögernd nach, und die angebotenen Kurse erreichten auch bei weitem nicht die Mannigfaltigkeit des Oestreichschen Vorschlages. Im Verhältnis zum Gesamtunterricht ist die für den Kursunterricht vorgesehene Stundenzahl gering. Der Schwerpunkt liegt also hier nicht auf der äußeren Differenzierung der Schule, sondern ist ganz auf die innere Differenzierung im Gruppenunterricht verlegt, in dem das Individual- und das Sozialprinzip in idealer Weise sich die waage halten. Eine"modernisierung" der Jena-Plan-Schule im Sinne heute herrschender Tendenzen durch einen weitgehenden Ausbau des Kurssystems zu Lasten des Kernunterrichts widerspräche völlig den Absichten Petersens. Der Kernunterricht mit seiner Gruppenarbeit rangiert für ihn eindeutig vor

dem Kursunterricht, letzterer steht in einer Dienstfunktion zum ersteren, der nicht nur zur Zusammenarbeit und Brüderlichkeit erziehen, sondern auch den wesentlichen Bildungsertrag erbringen soll. Er wird in der Jena-Plan-Schule keineswegs, wie Wellendorf für den heutigen Kernunterricht befürchtet, in die Rolle einer Pflichtveranstaltung gedrängt, die man notgedrungen der sozialen Integration zuliebe meint ansetzen zu müssen, die aber weder bei den Schülern noch bei den Eltern und Lehrern das Prestige und den Wert des Kursunterrichts habe.-

Ein Vergleich des Integrations- und Differenzierungsgrades der einzelnen Schulpläne läßt deutlich zwei Grundformen hervortreten: auf der einen Seite stehen die Pläne von Tews und Rein, auf der anderen wären die Entwürfe von Schulz, Oestreich und Petersen zusammenzufassen.

Rein und Tews wollen die alten Schultypen erhalten. Tews Entwurf stellt zwar bezüglich seiner Integrations- und Differenzierungsvorschläge einen deutlichen Fortschritt gegenüber dem Plan Reins in Richtung auf eine integrierte Einheitsschule dar, er kann aber höchstens mit der heutigen additiven Gesamtschule und ihrer für alle Kinder verbindlichen Förderstufe verglichen werden. Der unterschiedliche Integrationsgrad bei beiden Autoren hat seine Ursache in einer unterschiedlichen soziologischen Beurteilung der Gesellschaftsstrukturen, und die Verschiedenheit im Grad der Differenzierung ist auf ihr unterschiedliches Erziehungsverständnis zurückzuführen.

Schulz, Oestreich und Petersen schlagen bereits eine voll integrierte Gesamtschule vor, die vom Gemeinschaftsprinzip geprägt wird. In ihren Differenzierungsvorschlägen gehen sie allerdings nicht die gleichen Wege. Schulz beginnt mit der Differenzierung verhältnismäßig spät. Sie besteht im wesentlichen in der Ausgliederung der Schule in einen theoretischen und einen praktischen Zweig. Während er den letzteren entsprechend dem ihm zugrundeliegenden Berufsprinzip weiter differenzieren muß, besteht ein solcher Zwang nicht für den theoretischen Zweig. Oestreich und Petersen dagegen setzen die Differenzierung bereits in der Mittelstufe an. Bei Petersen wird sie am vorsichtigsten gehandhabt. Ein durchgehender Vergleich seiner Vorschlage mit denen Oestreichs ist aber nicht möglich, weil Petersen keinen Plan für die Oberstufe vorgelegt hat.

Will man diese Pläne auch noch zu bekannten ausländischen Schulregelungen in Beziehung setzen, so könnte man - immer unter dem Vorbe-

halt natürlich, daß nur Tendenzen und Schwerpunkte verglichen werden können, da eine Deckung auch in allen Einzelheiten in keinem Falle festzustellen ist - mit der gebotenen Zurückhaltung folgende Parallelen ziehen: An den Vorschlag von Heinrich Schulz erinnert die spätere Schulorganisation in den östlichen sozialistischen Ländern, insbesondere die "wenig gegliederte organische Einheitsschule" in der DDR aus den Jahren von 1945 bis 1959. Auch die Fritz-Karsen-Schule in West-Berlin hatte ursprünglich ihre Organisation an den von Schulz entwickelten sozialdemokratischen Vorstellungen ausgerichtet, als sie einen achtjährigen gemeinsamen Unterricht und eine anschließende Trennung in einen praktischen und einen wissenschaftlichen Oberschulzweig einrichtete. - Paul Oestreichs weitgehende Differenzierung drängt zu einem Vergleich mit der amerikanischen High-School, wie ihn Helmut Sienknecht vorgenommen hat. Dabei muß aber ausdrücklich vermerkt werden, daß man hier lediglich die Differenzierungsbreite vergleichen kann. - Sieht man sich schließlich nach einer der Jena-Plan-Schule Peter Petersens ähnlichen Schulstruktur um, so bietet sich die Mittelstufenregelung des schwedischen Modells an. In Schweden wurde aufgrund von Erfahrungen in Schulversuchen die zunächst weitgehende äußere Differenzierung langsam wieder abgebaut, weil sich die von ihr erhofften gleichen Bildungschancen infolge von mancherlei störenden Faktoren nicht einstellten und weil man erkannte, daß zumal die Förderung der Durchschnittlich- und Minderbegabten weit besser zu erreichen ist, wenn man sie recht lange mit den Begabten in einer Gruppe zusammenarbeiten läßt. Die äußere Differenzierung beschränkt sich darum seither in der schwedischen Mittelstufe auf einige den Kernunterricht begleitende obligatorische Fachleistungs- oder Wahlkurse in den Hauptfächern. Besonders wichtig in unserem Zusammenhang ist ferner die Tatsache, daß "im allgemeinen Teil des schwedischen Lehrplans ... die Bedeutung des Gruppen- und individuellen Unterrichts, der Gruppen- und Einzelarbeit sowie der Aktivität unterstrichen(wird). Dieser Gedanke wird auch in den fachdidaktischen Kapiteln weiter verfolgt, indem man immer wieder die Möglichkeit der inneren Differenzierung herausstellt."[1] Mit dieser Tendenz bewegt man sich aber genau auf das Anliegen Petersens zu, der das Hauptgewicht immer auf die innere Differenzierung gelegt hat. Die schwedische Entwicklung ist also in gewisser Weise umgekehrt verlaufen wie bei Petersen: während man dort von einer reichen äußeren Differenzierung zu deren Beschränkung und zu einem immer stärkeren Ausbau der

---

[1] J. Lohmann, hg., Gesamtschule - Diskussion und Planung, S. 54

inneren Differenzierung kam, schritt man in der Jena-Plan-Schule - durch Einrichtung von Fachleistungs- und in beschränktem Maße auch von Wahlkursen - von der ausschließlich inneren zur gemäßigten äußeren Differenzierung weiter. Daß dieser Unterschied im Ausgangspunkt und in der Richtung der Bewegung kein Zufall ist, sondern auf einem unterschiedlichen Erziehungsverständnis beruht, das wiederum auf unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen basiert, dieser Gedanke ist naheliegend.

8. Die weltanschaulichen Positionen: Das Problem der Einheit und Differenzierung wird in heutigen Darstellungen der Gesamtschule in Anlehnung an Eduard Spranger gern mit den beiden Prinzipien der französischen Revolution "Freiheit" und "Gleichheit" in Zusammenhang gebracht. Spranger hatte bei der Beurteilung der Schulreformversuche seiner Zeit das Prinzip der Freiheit dem liberalen Individualismus und das Prinzip der Gleichheit dem Einheitsschulgedanken zugeordnet. Helmut Sienknecht verwendet die gleichen Kriterien bei der Darstellung der verschiedenen Einheitsschulpläne und umschreibt Freiheit mit Differenzierung und Gleichheit mit Einheit. Auch Georg Geißler[1] charakterisiert Schulstrukturen mit der Sprangerschen Gegenüberstellung. Es muß jedoch angemerkt werden, daß die Art, wie Eduard Spranger das Prinzip der Freiheit dem Liberalismus zuordnet und es dem Gleichheitsprinzip entgegensetzt, nur dann einleuchtend ist, wenn man Gleichheit als Uniformität versteht. Die Gegenüberstellung ist aber nicht mehr exakt, wenn Gleichheit die soziale, demokratische oder auch sozialistische Entgegensetzung zum liberalen Individualismus meint. Unklar in diesem Sinne ist es z.B., wenn Wolfgang Schulz hinter der Tendenz zu mehr Differenzierung die

> liberale Forderung nach mehr Berücksichtigung der (besonders leistungsfähigen) Individualität ... (und die (soziale(n)) Forderung nach gleichmäßigem Interesse an allen Individualitäten, nach Ausgleich von Nachteilen der Kinder sozial schwacher Schichten; und schließlich ... auch die Forderung nach ökonomischem Vorgehen[2]

sieht. Schulz korrigiert hier zwar die von Sienknecht vorgenommene Gleichsetzung von Freiheit - Individualitätsprinzip - Differenzierung, erweckt aber mit dieser Aussage ebenfalls wieder den irrigen Eindruck, als sei die liberale Haltung mit dem Hinweis auf das Individualitätsprinzip bereits hinlänglich gekennzeichnet. Im Grunde aber sind es -

---

[1] J. Lohmann, Hg., Gesamtschule - Diskussion und Planung, S. 173 - 192

[2] J. Lohmann, Hg., a.a.O., S. 35

auch in diesem Zitat schon - drei Motive, die den Liberalismus ausmachen. Wir finden sie sämtlich im Konzept von Johannes Tews wieder und zwar als Individual-,Sozial- und Rentabilitätsprinzip. Schon Eduard Spranger hat, wie Geißler ausführt, von einer Synthese des Freiheits- und Gleichheitsprinzips im Liberalismus gesprochen, die sich nach der französischen Revolution vollzogen habe. Unseres Erachtens sind beide Prinzipien von Haus aus liberalen Ursprungs, denn es ging doch ursprünglich mit dem Gleichheitsprinzip nicht um Uniformität, sondern um die gleichen Rechte jedes einzelnen Menschen. Uniformität ist allerdings in keiner Weise mit einer liberalen Grundhaltung zu vereinbaren. Auch sozialistischen Konzepten braucht die Gefahr des Abgleitens in die Gleichmacherei nicht wesensimmanent zu sein, eine latente Neigung in diese Richtung ist aber nicht zu verkennen. Gegen solche Tendenzen richtet sich die Aversion des liberalen Johannes Tews, der aber nichtsdestoweniger auch das Gleichheitsprinzip durchaus berücksichtigt hat. Es behält dann aber in einem liberalen Konzept immer eine individualistische Färbung, und ebenso kann man umgekehrt sagen, daß das Individualitätsprinzip immer auch das Gleichheitsprinzip mit enthält. Daß daher die Einheit eines Schulwesens nicht in jedem Falle die Folge der sozial motivierten Forderung nach Gleichheit ist, also nicht notwendigerweise im Gegensatz zum Postulat der Individualitätsbildung stehen muß, zeigt die bereits geschilderte Entwicklung im schwedischen Schulwesen. In Schweden führte gerade die liberale Bejahung der Individualität zu größerer Einheitlichkeit der Schulstrukturen, während in der Jena-Plan-Schule die Entwicklung umgekehrt von der Einheit zu mehr äußerer Differenzierung ging, weil dort und hier dem Einheitsgedanken andere weltanschauliche Positionen zugrundeliegen: dort ein individualistischer Liberalismus, hier die sozial bestimmte Gemeinschaftsidee.

Wenn wir hier noch einmal unmittelbar zu unserer leitenden Ausgangsfrage nach den weltanschaulichen Übereinstimmungen oder Unterschieden zwischen den von uns behandelten Schulplänen zurückdenken, so sei zunächst darauf hingewiesen, daß Eduard Spranger unter den Motiven, die den damaligen Schulreformbestrebungen zugrundelagen, nicht nur die Postulate der Freiheit und Gleichheit, sondern auch das der Brüderlichkeit anführt. Auf dieses Prinzip ist Georg Geißler in seinem oben angeführten Aufsatz nicht eingegangen, da "es (ihm) für das Verständnis der Schulorganisation nicht so wesentlich zu sein scheint wie die bei-

den andern" und weil mit ihm das "uns heute verdächtig gewordene Pathos des Gemeinschaftsgedankens, das sich später so verhängnisvoll ausgewirkt hat"[1], verbunden sei. Ähnlich urteilt H. Sienknecht über das Konzept Paul Oestreichs, wenn er schreibt:

> In letzter Konsequenz - sieht man von den Einseitigkeiten des Planes ab, die durch sozialistisches Gedankengut bestimmt sind - handelt es sich um die organisatorische Verifikation der Hypothese der individuellen Bildungseinheit,[2]

so hat auch er damit Oestreichs Gemeinschaftsverständnis ausgeklammert und den Schwerpunkt auf das Individualitätsprinzip verschoben. Das ist aber nur dann legitim, wenn man, wie Geißler, für die Gestaltung des gegenwärtigen Schulwesens allein die beiden Prinzipien Freiheit und Gleichheit für wichtig hält oder wenn man eben ausdrücklich nur die Lösungen erörtern will, die das heute aktuelle Problem des Verhältnisses von Freiheit und Einheit bereits in früheren Schulplänen gefunden hat. Die Vernachlässigung des Postulats der Brüderlichkeit und des mit ihm zusammenhängenden Gemeinschaftsgedankens verbietet sich aber dann, wenn Schulpläne dargestellt und untersucht werden sollen, die eben darauf wesentlich mit basieren.

Bei Rein und Tews ließe sich der Einheitsschulgedanke zur Not ausschließlich aus dem Gleichheitsprinzip ableiten, weil sich das soziale Motiv bei ihnen in der Hauptsache als Streben nach gleichen Bildungschancen für alle manifestiert. Des näheren hat die soziale Motivierung bei Rein zwei Seiten: einmal die liberale Komponente des Gleichheitsprinzips in Form der Forderung nach gleichen Bildungschancen, d.h. praktisch nach Durchlässigkeit des Schulsystems; andererseits die philosophisch-ethischen Implikationen seines Erziehungsverständnisses, die sich in der Forderung nach gleicher sittlicher Erziehung für alle niederschlagen. Tews vertritt das Freiheits- und Gleichheitsprinzip, wie wir gesehen haben, in einer typisch liberalen Interpretation. Sein Einheitsdenken stützt sich außerdem auf die soziologische Erkenntnis von der zunehmenden sozialen Integration der Gesellschaft. Beide Autoren klammern auch den Gemeinschaftsbegriff schon deshalb nicht aus, weil er ein Hauptdiskussionsthema der damaligen Zeit war. Während er aber in dem liberalen Konzept von Tews meist ein Fremdkörper bleibt, kann ihn Rein ohne Bruch einführen, da dieser die von ihm zunächst auf das Individuum bezogene sittliche Charakterbildung nicht als Selbstzweck sieht, sondern letztlich doch eindeutig auf die sozialethisch geläuterte menschliche Gemeinschaft ausrichtet: er fordert also eine indivi-

duelle sittliche Erziehung f ü r die Gemeinschaft. Daß Rein auch im Schulleben selbst gemeinschaftliche Strukturen realisieren will, ergibt sich nicht notwendig aus seinem Erziehungsverständnis. So beschränkt er alle Gemeinschaftsbetätigung auf nichtunterrichtliche Veranstaltungen. Auf die innere und äußere Organisation der Schule hat das Gemeinschaftsprinzip in seinem Entwurf also keinen Einfluß, es ist im Ganzen somit nur von peripherer Bedeutung.

Für die Pläne von Schulz, Oestreich und Petersen geht die Ineinssetzung von Gleichheit und Einheit nicht mehr auf. Die von ihnen vorgesehene Schulorganisation erhält ihre Einheit nicht in erster Linie vom Prinzip der Gleichheit, sondern vom Postulat der Brüderlichkeit und von dem aus ihm abgeleiteten Gemeinschaftsbegriff her. Für Schulz soll die zukünftige Schule in erster Linie eine Arbeitsgemeinschaft sein, von Petersen ist sie als eine Erziehungsgemeinschaft gedacht, und Oestreich versteht sie als Lebens- und Produktionsgemeinschaft. Mit diesen Kennzeichnungen sollen aber nur Akzente gesetzt werden; im Grunde sind die Begriffe Arbeits-, Erziehung-, Lebensgemeinschaft auf alle drei Entwürfe anwendbar; sie müssen allerdings zum Teil unterschiedlich interpretiert werden. Das gilt im besonderen für den Begriff der Arbeitsgemeinschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft, wie Schulz sie will, ist mit der Produktionsgemeinschaft nach den Vorstellungen Oestreichs nicht völlig deckungsgleich. Während Schulz das Schwergewicht auf die manuelle Arbeit in einer modernen Industriegesellschaft legt und die geistige Arbeit ganz und gar von dieser abhängig sein läßt, beziehen die Entschiedenen Schulreformer in den Begriff der Produktivität alle Bereiche menschlicher Aktivität mit ein, sodaß hier auch jede geistige und künstlerische Tätigkeit eine größere Eigenständigkeit und Eigenwertigkeit erhält.

> Wirtschaft ist für diese Auffassung e i n Gebiet unseres Lebens, ein sehr wichtiges wohl, aber nicht das einzige, daneben aber steht die große Welt der geistigen Tat, daneben die Welt der Kunst.[1]

Daß Oestreich nicht einseitig eine polytechnische Bildung anstrebt, hat seinen Grund nicht zuletzt darin, daß er außer von Marx noch von einer anderen deutschen Tradition genuin-pädagogischen Ursprungs stark beeinflußt war, die über Scharrelmann, Gansberg und Berthold Otto auf Froebel zurückgeht. Dieser hatte den Gedanken von der Selbstverwirklichung des Menschen durch schöpferische Tätigkeit, die die ganze

---

[1] Fritz Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, (Leipzig, 1923), S. 121

Skala aller Aktivitätsmöglichkeiten umspannen sollte, in den Mittelpunkt seiner Pädagogik gestellt. Ein so umfassendes Verständnis der schaffenden menschlichen Arbeit ist also nicht ausschließlich originär marxistisch, und man muß fragen, ob es bei Karl Marx nicht darum wieder auftaucht, weil dieser von der gleichen philosophischen Position herkommt, von der aus auch Froebel sein Menschenbild entworfen hatte. Auch Petersen hat die Arbeit als wesentliches Moment in sein Schulkonzept aufgenommen; so heißt z.B. der Gruppenunterricht bei ihm meistens "Gruppenarbeit". Petersen hat dabei aber doch ein anderes Verhältnis zur Arbeit als die Marxisten und Sozialisten. Sie erscheint bei ihm nicht metaphysisch überhöht wie bei Schulz und Oestreich, sondern entsprechend seinem realistischen Standpunkt wird sie nüchtern, mit ihren positiven und negativen Seiten, gesehen. Außerdem bringt er nicht einfach alle menschlichen Aktivitäten auf den Nenner Arbeit; das Spiel behält seinen Eigenwert und wird nicht lediglich als Vorstufe der Arbeit betrachtet, und auch der kontemplativen Muße wird eine sehr wichtige Funktion in der Erziehung zuerkannt. Die Arbeit verliert also bei Petersen den Selbstzweckcharakter, den sie bei Schulz und Oestreich hat, er macht sie zu einem Mittel der Erziehung, zu einem Mittel der Begründung und Gestaltung von Gemeinschaft. Solche angebliche Herabsetzung der Arbeit zum pädagogischen Mittel haben Oestreich und Schulz strikt abgelehnt. Aus alledem folgt: obwohl Schulz, Oestreich und Petersen sich die Schulwelt als eine Erziehungsgemeinschaft vorstellen, akzentuieren sie in dieser Beziehung doch recht unterschiedlich: Schulz und Oestreich wollen die ideale Arbeits- oder Produktionsgemeinschaft als Endziel, die Erziehungsgemeinschaft ist ihnen ein Mittel zur Erreichung dieses Zieles, für Petersen ist umgekehrt die Arbeitsgemeinschaft ein weg zur rechten Erziehungsgemeinschaft.

Die von Schulz, Oestreich und Petersen entworfene Schule soll weiterhin eine Lebensgemeinschaftsschule sein. Während Schulz aber, von Marx herkommend, den Lebensbegriff entidealisiert und in der von uns bereits charakterisierten soziologischen Bedeutung gebraucht, führen ihn Oestreich und Petersen auf eine philosophische, des näheren objektiv-idealistische, Grundhaltung im Sinne etwa von Schelling zurück, für den die ganze Wirklichkeit bis in die anorganische Materie hinein Leben bedeutete. Der Lebensbegriff umfaßt also bei diesen beiden Autoren alle jene vier Aspekte, die bereits bei Erörterung der philosophischen Position Oestreichs dargestellt wurden.

Schließlich bedarf auch noch der zweite Teil des Kompositums Lebensgemeinschaft, also der Gemeinschaftsbegriff als solcher in den Konzepten von Schulz, Oestreich und Petersen einer näheren Beleuchtung, denn offensichtlich wird er von den drei Autoren nicht gleichsinnig gebraucht. Während er sich bei Heinrich Schulz noch am ehesten mit soziologischen Kategorien etwa im Sinne von Talcott Parsons fassen läßt, läßt er sich bei den beiden anderen nur teilweise rein soziologisch beschreiben. Beider, Oestreichs und Petersens, Gemeinschaftsauffassung geht auf die gleiche Quelle zurück. Den Schlüssel zu diesem Ursprung bildet der Kosmosbegriff, der ja eben im Grunde nichts anderes beinhaltet als die metaphysische Beschreibung der Wirklichkeit als Gemeinschaft. Der Kosmosbegriff hat seinen Ort aber im Objektiven Idealismus, sodaß der Sozialist Oestreich in seiner weltanschaulichen Haltung Petersen näher steht als dem stärker an Marx gebundenen Heinrich Schulz. Allerdings gibt es hier auch zwischen Oestreich und Petersen noch einen wichtigen Unterschied. Da Petersen von der Vorgegebenheit von "Ursprungsgemeinschaften" ausgeht, die er ohne Fortschrittsglauben realistisch interpretiert, ist sein Gemeinschaftsbegriff insofern mehr statisch gefaßt, während derjenige Oestreichs, sicherlich aufgrund des marxistischen Einflusses, einen ausgesprochen dynamischen Charakter hat. Oestreich versteht Schule als eine werdende Gemeinschaft, die zur Entwicklung einer selbst zur Gemeinschaft werdenden Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag zu leisten hat. Beide - die mehr statische und die mehr dynamische - Positionen sind, wie Rothacker ausführt, innerhalb des Objektiven Idealismus möglich. Selbst in den Ausführungen und Auffassungen von Heinrich Schulz sind objektiv-idealistische Minima unverkennbar, insoweit ja auch er den Organismus-Gedanken übernimmt, der immer die Vorrangigkeit des Ganzen und die Gliedschaft der Teile postuliert. Auch der Totalitätsbegriff bei Marx weist in diese Richtung, obwohl er ihn nur mit Bezug auf die Struktur der Individualität verwendet. Die Herkunft des deutschen Sozialismus, der sowohl in der Marxschen als auch in der Lasalleschen Spielart auf Hegel zurückweist, mag diese objektiv-idealistischen Einsprengsel erklären.

Die letzten Gedankengänge legen zum Abschluß noch die Frage nahe, warum die meisten Reformpädagogen, bei allen Unterschieden im Detail, mehr oder weniger, bewußt oder unbewußt, auf dem philosophischen Boden des Objektiven Idealismus stehen. Es kommen dafür wohl in der

Hauptsache die folgenden Gründe in Frage: Erstens ist im Rahmen des Objektiven Idealismus die Möglichkeit gegeben, einer Fülle von pädagogisch relevanten dialektischen Phänomenen gerecht zu werden, die in den dualistisch-idealistischen und naturalistischen Konzepten nicht oder nur schwer miteinander zu vereinbaren sind, wie: Metaphysik und Empirie, Idee und Wirklichkeit, Sollen und Sein, Freiheit und Notwendigkeit, Individuum und Gemeinschaft, Leib und Seele, Erziehung und Bildung, Führen und Wachsenlassen, Autorität und Freiheit usw.; zweitens bewahrt diese philosophische Grundposition vor jeder Einseitigkeit des Menschenbildes; drittens entgeht man in diesem weltanschaulichen Rahmen am ehesten der Methodengläubigkeit, weil hier die Methode lediglich eine dienende Funktion erhält und keine als der allein richtige Weg zum Erfolg angesehen wird. Das zeigt z.B. ein Blick auf die Praxis der Jena-Plan-Schule, in der alle nur möglichen Unterrichtsmethoden, auch solche, die auf positivistischem Boden gewachsen sind,-wie etwa das programmierte Lernen,von dem dort bereits Vorstufen zur Anwendung kamen - übernommen werden konnten, allerdings unter der Bedingung, daß sie sich der Idee der Erziehung, so wie Petersen sie verstand, unterordnen ließen.

Die Offenheit der objektiv-idealistischen Grundposition zeigt sich wie bei Petersen auch bei den Entschiedenen Schulreformern. Während der marxgläubige Schulz immer wieder die Einzigartigkeit und Unfehlbarkeit des marxschen Gedankengutes beteuert und sich gegen alle anderen Auffassungen abgrenzt, haben die Entschiedenen Schulreformer viel unbefangener alle für sie relevanten bürgerlichen Anregungen aufnehmen und in einer neuen Synthese zusammenfassen können, ohne gleich aus ihrem Grundkonzept zu fallen. Der Objektive Idealismus erscheint somit auch hier als eine philosophische Grundposition, die einen weiten Spielraum läßt für die mannigfaltigsten weltanschaulichen Uberzeugungen. Selbst das liberale Individualitäts- und Freiheitsprinzip hat in ihm seinen Platz, sodaß Oestreich schreiben kann:

> So kann ich im Alter meines Lebens bei meiner alten These bleiben: Im Wirtschaftlichen Solidarität, Sozialismus, der jeder Kraft die ihr zukommende Betätigung gibt, im Geistigen Liberalismus, der die geistig-seelische Schöpferkraft jedes Einzelnen in Freiheit, die Vornehmheit sich voll entfalten läßt, aber die Gesamtheit vor Vergiftung und Verseuchung schützt, im Biologischen Konservatismus, also Ruhe und Schonung für die ewigen Schwingungen menschlichen Urwesens.[1]

Die Verwurzelung - zumindest Teilverwurzelung - der Pläne Oestreichs

---

[1] Paul Oestreich, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, S. 99

und Petersens im Objektiven Idealismus erklärt aber andererseits auch, warum ihre Einheitsschulvorstellungen heute so wenig Anklang finden. Die weltanschaulichen Grundentscheidungen unserer Gegenwart – wenn man z.B. den Gemeinschaftsbegriff ausklammert und statt vom Menschen in der Gemeinschaft zu sprechen, lediglich, wie Geißler, eine Gegenüberstellung von Masse und Individuum vornimmt – sind anders gefallen. Damit beantwortet sich zugleich auch schon die in der Einleitung gestellte Frage nach der heutigen Relevanz des Jena-Planes. Hans Mieskes[1] hat eine Reihe von pädagogischen Minima angeführt, die nach seiner Meinung in einer Schule erfüllt sein müssen, wenn sie erzieherischen Ansprüchen gerecht werden soll. Diese Minima hat er an Hand des Jena-Plans gewonnen, sie enthalten somit implizit dessen weltanschauliche Grundtendenz. Das wird besonders deutlich an dem Hauptminimum, dem Grundpostulat, daß Gemeinschaft konstitutiv für die Erziehung sei. Nehmen wir die "Petersen-Minima" hinzu, die Heinrich Döpp-Vorwald über Mieskes hinaus für den Jena-Plan und die hinter ihm stehende Erziehungstheorie herausstellt[2] – als da sind 1.) die Autonomie des pädagogischen Wollens und Denkens, 2.) das Personverständnis Petersens, für das der metaphysische Bezug des Menschen zum Urgrund des Seins konstitutiv ist, und 3.) sein Erziehungsverständnis, das eine Auffassung von Gemeinschaft voraussetzt, die soziologische und auch marxistische Definitionen weit übersteigt –, dann wird erklärlich, daß in einer metaphysikfeindlichen Zeit wie der unsrigen die Idee des Jena-Plans für tot erklärt werden kann. Alle Bemühungen, sie von ihren philosophischen Implikationen zu befreien und lediglich ihre Vorschläge zur inneren und äußeren Schulorganisation zu übernehmen, müssen unseres Erachtens fehlschlagen, weil die Jena-Plan-Schule aus einer erzieherischen Begeisterung und aus einer ganz bestimmten weltanschaulichen Grundposition heraus lebt, die allerdings viel weiter sind als alle Tendenzen und Standpunkte, von denen aus heute die Einheitsschule geplant wird.

Der Kampf um die Gesamtschule der Gegenwart spielt sich im wesentlichen ab als eine Auseinandersetzung zwischen konservativen Meinungen einerseits, die es bei der alten Schulordnung belassen wollen, und liberalen und sozialistischen Einheitsschulverstellungen marxscher Prägung andererseits. Daher werden die Argumente von Johannes Tews

---

[1] Hans Mieskes, Jenaplan und Schulreform, (Oberursel, 1966), S. 44 ff.

[2] Heinrich Döpp-Vorwald, Die Erziehungslehre Peter Petersens, S. 113 ff.

und Heinrich Schulz heutigen Ohren zeitgemäßer klingen als die Gedankengänge von Oestreich und Petersen, was aber noch nichts über die Qualität ihrer Schulpläne aussagt. Es wird damit lediglich deutlich, daß schulpädagogische Konzepte, die von ähnlichen weltanschaulichen Voraussetzungen aus entworfen sind, naturgemäß einander nahe stehen und sich gut miteinander verständigen können. Nicht nur die grundsätzliche Entscheidung für oder wider die Gesamtschule, sondern auch die Art ihrer Ausgestaltung wird eben - durch alle wissenschaftlichen Analysen und empirischen Erprobungen hindurch - auch heute in einem wesentlichen Maße von weltanschaulichen Grund- und Vorentscheidungen abhängig bleiben.

Benutzte Literatur:

Anders, Karl, Die ersten hundert Jahre, zur Geschichte einer demokratischen Partei, Hannover, 1963

Brim, Orville G., Soziologie des Erziehungswesens, Heidelberg, 1963

Brugger, S.J., Philosophisches Wörterbuch, Herder 1959

Brückmann, Artur, Pädagogik und philosophisches Denken bei J.Fr. Herbart, Zürich, 1961

Die demokratische Leistungsschule, hg. von Th. Sander, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler, Hannover, 1967

Döpp-Vorwald, Heinrich, Aus Herbarts Jugendschriften, Weinheim, 1965[3]

-- -- --. Die Erziehungslehre Peter Petersens, Wuppertal, 1969[2]

-- -- --. Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, Ratingen, 1967

Dolch, Josef, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München, 1967[6]

Dreitzel, Hans-Peter, Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart, 1968

Eggersdorfer, F.X., i. "Lexikon der Pädagogik", Herder, 1952

Engels, Friedrich, Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates, Berlin, 1953 (Neudruck)

Fichte, Johann Gottlieb, Die Bestimmung des Menschen, Meiner, 1962

Frederici, Frederico, Der deutsche Liberalismus, Zürich, 1946

Freund, Michael, Der Liberalismus, Stuttgart, 1965

Freyer, Hans, Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft, Darmstadt, 1964[2]

Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Fischer Bücherei, 1970, Bd. 1,2,3

Gablentz, Otto Heinrich, i. Fischer-Lexikon "Staat und Politik", 1964

Gaudig, Hugo, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig, 1917, Bd. 2

Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Institut für Marxismus-Leninismus b. Zentralkomitee d. SED, Berlin, 1966

Groothoff, Hans-H, i. Fischer-Lexikon "Pädagogik", 1967[4]

Heiber, Helmut, Die Republik von Weimar, dtv., München, 1966

Herbart, J.Fr., Hg. Walter Asmus, Kleinere pädagogische Schriften, Bd. 1, Düsseldorf, 1965

-- -- --, Pädagogische Grundschriften, Bd. 2, Düsseldorf, 1965

-- -- --, Pädagogische didaktische Schriften, Bd. 3, Düsseldorf, 1965

Hirschberger, Johannes, Geschichte der Philosophie, Bd. 1 u. 2, Freiburg, 1965[7]

Hoffstätter, Peter R., Gruppendynamik, Hamburg, 1957

Jaspers, Karl, Philosophie, Berlin, 1948[2]

-- -- --, Existenzphilosophie, Berlin, 1956[2]

Karsen, Fritz, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig, 1923

Kerschensteiner, Georg, Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule, Bd. 2, Paderborn, 1968

König, René, i. Fischer-Lexikon "Soziologie", 1965[6]

Lohmann, Joachim, Hg., Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim - Berlin - Basel, 1969

Marx, Karl, Hg. Borkenau, Fischer-Bücherei, Frankfurt a.Main, 1956[2]

Meerkatz, Joachim v., i. "Evangelisches Staatslexikon", 1966

Mehring, Franz, Geschichte der Deutschen Sozialdemokratie, Bd. I,II,III, IV, Stuttgart-Berlin, 1921[11]

Metzger, Wolfgang, Psychologie, Darmstadt 1954[2]

Messer, August, Die Philosophie der Gegenwart, Leipzig, 1927[6]

Moog, Willy, Geschichte der Pädagogik, Bd. 3, Ratingen, 1967 -Neuauflage

Natorp, Paul, Sozialpädagogik, Stuttgart, 1922[5]

Oerter, Rudolf, Moderne Entwicklungspsychologie, L. Auer, 1970

Oestreich, Paul, Die elastische Einheitsschule, Berlin, 1923

-- -- --, Aus dem Leben eines politischen Pädagogen, Berlin-Leipzig, 1947- Neuauflage

-- -- --, Hg., Menschenbildung, Berlin, 1922

-- -- --, Hg., Bausteine zur Neuen Schule, München, 1923

Petersen, Peter, Die Geschichte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland, Stuttgart-Bad-Canstadt, 1964, Neudruck d. Ausgabe von 1921

-- -- --, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin, 1962[2]

Petersen, Peter, Innere Schulreform und Neue Erziehung, Weimar, 1925

-- -- --, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung, Weimar, 1926

-- -- --, Der Kleine Jena-Plan, Langensalza 1927 und Weinheim 1968[47/51]

-- -- --, Jena-Plan I. Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung, Weimar, 1930

-- -- --, Der Ursprung der Pädagogik, Berlin, 1931

-- -- --, Pädagogik der Gegenwart, Berlin, 1937[2]

-- -- --, Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig, 1963[7]

-- -- --, Der Mensch in der Erziehungswirklichkeit, Mühlheim, 1954

Petersen, Peter und Förtsch, Arno, Jena-Plan II, Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925 - 1930, Weimar, 1930

Pädagogik heute, Heft 2/3,1968

Rein, Wilhelm, Pädagogik im Grundriß, Leipzig, 1902

-- -- --, Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. I, II, III, Langensalza, 1911[2]

-- -- --, Zur Neugestaltung unseres Bildungswesens, Jena, 1917

-- -- --, Die nationale Einheitsschule, Osterwieck, 1918

-- -- --, Marx oder Herbart, Päd. Magazin, Heft 909, Langensalza,1924

Rothacker, Erich, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften, München, 1965 - Nachdruck

Scheler, Max, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, Bern, 1954[4]

Schelsky, Helmut, Die skeptische Generation, Düsseldorf u. Köln, 1957

-- -- --, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg, 1967[6]

Schulz, Heinrich, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden, 1911

-- -- --, Der Weg zum Reichsschulgesetz, Leipzig, 1920

-- -- --, Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, Berlin, 1926

Sienknecht, Helmut, Der Einheitsschulgedanke, Weinheim, 1968

Stegmüller, Wolfgang, Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Stuttgart, 1969[4]

Strasser, Stephan, Erziehungswissenschaft - Erziehungsweisheit, München, 1965

Tönnies, Ferdinand, Gemeinschaft und Gesellschaft, Darmstadt, 1969 - Nachdruck

Tews, Johannes, Die Deutsche Einheitsschule, Leipzig, 1916

-- -- --, Ein Volk - eine Schule, Osterwieck, 1919

Tews, Johannes, Ein einheitlicher Lehrerstand, Osterwieck, 1920

-- -- --, Aus Arbeit und Leben, Berlin, 1921

-- -- --, Sozialdemokratie und öffentliches Bildungswesen, Langensalza, 1921

Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft, Köln, 1964

Wundt, Wilhelm, System der Philosophie, Leipzig, 1897

Zur Theorie der Schule, Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe B, Diskussionsbeiträge, Bd. 10, Weinheim, 1969

Lebenslauf

Am 22.2.1918 wurde ich als Tochter des Lehrers Karl Gerlach und seiner Ehefrau Erna, geb. Behrens als älteste von vier Geschwistern in Landesbergen a.d. Weser geboren. Ich besuchte dort vier Jahre die Volksschule und kam anschließend auf das Lyzeum in Nienburg a.d.Weser, an dem ich Ostern 1934 die Prüfung der Mittleren Reife ablegte. Nach einem halbjährigen Kursus an einer Handelsschule in Hannover war ich mehrere Jahre als Stenotypistin tätig. Da mich diese Tätigkeit aber nicht befriedigte, bereitete ich mich nebenberuflich auf das Abitur vor und machte am 24. März 1944 die Nichtschüler-Reifeprüfung an der Oberschule für Mädchen in Krakau. Anschließend studierte ich ein Semester Medizin in Göttingen, mußte aber wegen Proklamierung des "Totalen Krieges" das Studium abbrechen und wurde zum Deutschen Roten Kreuz eingezogen, das mich erst im Dezember 1945 aus seinen Diensten entließ. Da an eine Fortsetzung des Medizin-Studiums wegen Überfüllung der deutschen Universitäten nicht zu denken war, habe ich von 1947 bis 1949 das Seminar für kirchlichen Dienst in Hannover besucht und war anschließend bis 1964 als Gemeindehelferin in der evangelischen Erlöserkirchengemeinde in Münster tätig. Schwerpunkt meiner Aufgaben war der Unterricht und die Jugendarbeit. Im Herbst 1964 begann ich eine Tätigkeit als Erzieherin im Internat des Diakonissen-Mutterhauses in Münster und studierte nebenbei zunächst Psychologie und Pädagogik, später wählte ich Pädagogik als Hauptfach und Psychologie und Soziologie als Nebenfächer.

Meine Lehrer waren: Herr Prof. Dr. Heinrich Döpp-Vorwald, Herr Prof. Dr. Wolfgang Metzger und Herr Prof. Dr. Hans Jürgen Krysmanski. Ihnen verdanke ich wertvolle wissenschaftliche Einsichten. Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Döpp-Vorwald, der die vorliegende Arbeit anregte, sie förderte und ihr Entstehen mit wahrhaft pädagogischem Geschick begleitete.